

# L'errore nella lingua dell'apprendente



# L'errore nella lingua dell'apprendente



- Possiamo genericamente definire errore la differenza, lo **scarto** fra la **produzione di un apprendente** e una **corrispondente produzione giudicata appropriata e normale per un parlante nativo.**





- Quanti errori individuate nella seguente frase? Su che cosa vi basate per decidere quanti (e quali) errori ci sono?





- Quanti errori individuate nella seguente frase? Su che cosa vi basate per decidere quanti (e quali) errori ci sono?
- *Ieri antato casa subito*





- Quanti errori individuate nella seguente frase? Su che cosa vi basate per decidere quanti (e quali) errori ci sono?
- *Ieri antato casa subito*
- (testo orale, studentessa marocchina, 12 anni, in Italia da 3 mesi, I media)





- L'errore, nel processo di apprendimento, non è da considerare solo come una "macchia" da cancellare ed evitare, ma come una fonte preziosa di **indizi** per l'insegnante per capire **a che punto si trova l'apprendente** nel suo processo di apprendimento, quali ipotesi stia sviluppando sulla lingua che apprende. **Saper "leggere" gli errori è quindi una delle competenze fondamentali che l'insegnante deve sviluppare per poter pianificare con consapevolezza il suo intervento didattico.**





- **omissione**, quando nella produzione dell'apprendente “manca” un elemento linguistico rispetto alla produzione di confronto: ad esempio in: *ieri andato casa* sono omessi un ausiliare e una preposizione;
- **aggiunta**, quando nella produzione dell'apprendente c'è un elemento linguistico in più rispetto alla produzione di confronto: ad esempio in *io ce l'ho dieci anni* è aggiunto il nesso clitico *ce lo*;





- **sostituzione**, quando nella produzione dell'apprendente c'è un elemento linguistico diverso rispetto a uno presente nella produzione di confronto: ad esempio in *io non hai sonno* la forma *hai* sostituisce quella appropriata *ho*;
- - **inversione**, quando due o più elementi linguistici sono presenti in un ordine diverso rispetto alla produzione di confronto: ad esempio in *io sempre gioco con lui* l'avverbio *sempre* precede il verbo anziché seguirlo;





- indipendenti quando sono legati, o viceversa (questo fenomeno è immediatamente evidente nello scritto, ma anche nell'orale possono esserci segnali di un'errata segmentazione, 6.1.6): ad esempio in *mia mamma di Ilhem* la presenza contemporanea del possessivo di prima persona e del genitivo, incompatibili fra loro (la mia mamma non è anche la mamma di Ilhem), indica che c'è stata un'errata segmentazione, e il sintagma *mia mamma* è stato interpretato come una parola unica che significa semplicemente “mamma”.





- La frequenza e la regolarità con cui si verifica un errore, o un tipo di errore, sono una spia del modo in cui esso va valutato nel sistema linguistico dell'apprendente. Si distingue perciò fra **errori isolati** e **errori sistematici**. La sistematicità può agire a diversi livelli:





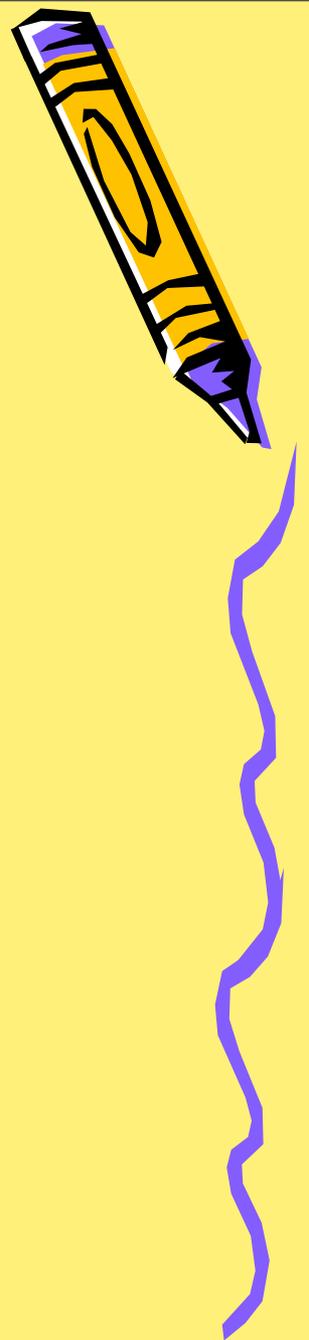
- La frequenza e la regolarità con cui si verifica un errore, o un tipo di errore, sono una spia del modo in cui esso va valutato nel sistema linguistico dell'apprendente. Si distingue perciò fra **errori isolati** e **errori sistematici**. La sistematicità può agire a diversi livelli:
  - - sistematicità interna ad un singolo apprendente, ovvero errori commessi sistematicamente da un certo apprendente;





- La frequenza e la regolarità con cui si verifica un errore, o un tipo di errore, sono una spia del modo in cui esso va valutato nel sistema linguistico dell'apprendente. Si distingue perciò fra **errori isolati** e **errori sistematici**. La sistematicità può agire a diversi livelli:
  - - sistematicità interna ad un singolo apprendente, ovvero errori commessi sistematicamente da un certo apprendente;
  - - sistematicità interna a un gruppo di apprendenti, accomunati da qualche caratteristica (livello di apprendimento, lingua di partenza...);





- - sistematicità relativa a tutti gli apprendenti di una lingua seconda, ad esempio tipici di tutti gli apprendenti di italiano;





- - sistematicità relativa a tutti gli apprendenti di una lingua seconda, ad esempio tipici di tutti gli apprendenti di italiano;
- - sistematicità relativa a tutti gli apprendenti di qualsiasi lingua seconda.





- Gli errori possono essere considerati momenti inevitabili della produzione linguistica, segno della fallibilità umana. Anche un parlante nativo colto può commettere occasionalmente errori parlando: la causa degli **errori occasionali** può essere la stanchezza, l'emozione, la distrazione. Queste cause di errore **non riguardano la competenza** nella lingua, ma l'**esecuzione** di un singolo enunciato.





- Diverso è il caso degli errori sistematici, che manifestano lacune o imperfezioni nella competenza linguistica. Fra le principali cause dell'errore sistematico si individuano di solito:

- - **l'interferenza della madrelingua o di un'altra lingua conosciuta (errori interlinguistici)**
- - **lo sviluppo di ipotesi errate sulle regole della seconda lingua (errori intralinguistici o evolutivi).**





- L'interferenza, spesso chiamata e giustificazione di una vasta gamma di fenomeni, è in realtà responsabile di un errore solo quando esso:



- L'interferenza, spesso chiamata anche giustificazione di una vasta gamma di fenomeni, è in realtà responsabile di un errore solo quando esso:
  - - trova rispondenza in una struttura della madrelingua;
    - è commesso solo, o soprattutto, o con maggior frequenza, da parlanti di quella madrelingua.





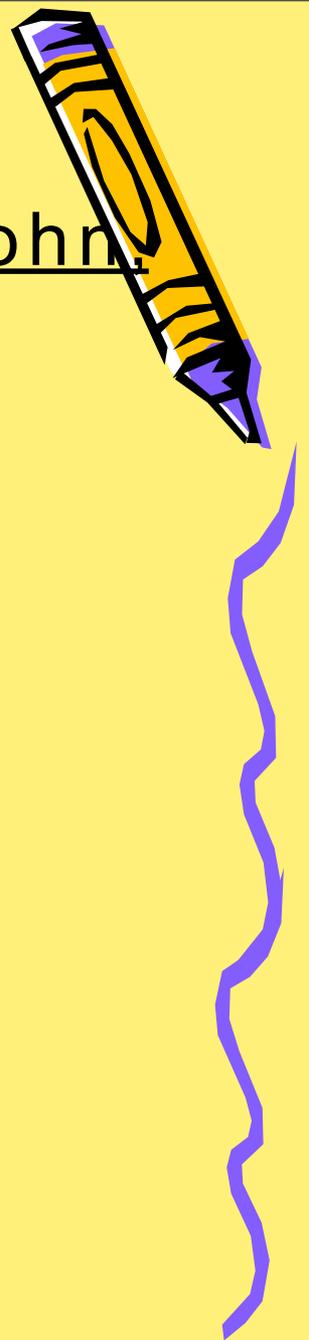
- L'interferenza, spesso chiamata anche giustificazione di una vasta gamma di fenomeni, è in realtà responsabile di un errore solo quando esso:
  - - trova rispondenza in una struttura della madrelingua;
    - è commesso solo, o soprattutto, o con maggior frequenza, da parlanti di quella madrelingua.
- Solo la compresenza dei due fattori consente di attribuire all'interferenza un errore.





*Arabo no finile* (Said, madrelingua araba)





*Arabo no finile* (Said, madrelingua araba)

- Prima io un poco scontento (John, madrelingua inglese)





*Arabo no finile* (Said, madrelingua araba)

- Prima io un poco scontento (John, madrelingua inglese)
- *Tu già esposata?* (Ana, madrelingua spagnola)





- *Arabo no finile* (Said, madrelingua araba)
- Prima io un poco scontento (John, madrelingua inglese)
- *Tu già esposata?* (Ana, madrelingua spagnola)
- **arabo:** *al arabia laissat saaba*
  - L'arabo NEGAZIONE difficile





- *Arabo no finile* (Said, madrelingua araba)
- Prima io un poco scontento (John, madrelingua inglese)
- *Tu già esposata?* (Ana, madrelingua spagnola)
- **arabo:** *al arabia laissat saaba*
  - L'arabo NEGAZIONE difficile
- **inglese:** *At the beginning I was a bit uneasy*





- *Arabo no finile* (Said, madrelingua araba)
- Prima io un poco scontento (John, madrelingua inglese)
- *Tu già esposata?* (Ana, madrelingua spagnola)
- **arabo:** *al arabia laissat saaba*
  - L'arabo NEGAZIONE difficile
- **inglese:** *At the beginning I was a bit uneasy*
- all'inizio IO COPULA un po' scontento





- *Arabo no finile* (Said, madrelingua araba)
- Prima io un poco scontento (John, madrelingua inglese)
- *Tu già esposata?* (Ana, madrelingua spagnola)
- **arabo:** *al arabia laissat saaba*
  - L'arabo NEGAZIONE difficile
- **inglese:** *At the beginning I was a bit uneasy*
- all'inizio IO COPULA un po' scontento
- **spagnolo:** *Tu ya est casada*



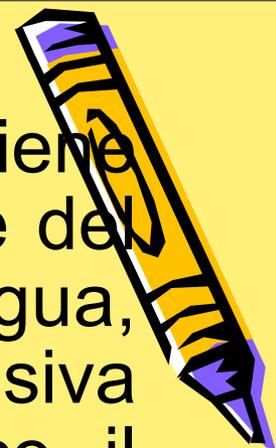


- *Arabo no finile* (Said, madrelingua araba)
- Prima io un poco scontento (John, madrelingua inglese)
- *Tu già esposata?* (Ana, madrelingua spagnola)
- **arabo:** *al arabia laissat saaba*
  - L'arabo NEGAZIONE difficile
- **inglese:** *At the beginning I was a bit uneasy*
- all'inizio IO COPULA un po' scontento
- **spagnolo:** *Tu ya est casada*
- tu già COPULA sposata





- il processo di apprendimento non avviene attraverso un processo di semplificazione del sistema complesso della seconda lingua, quanto piuttosto attraverso la progressiva complessificazione di un sistema semplice, il sistema che egli stesso costruisce a poco a poco. Il sistema in cui una certa opposizione funzionale è assente – ad esempio un sistema privo di opposizione di genere e numero – è un sistema semplice che, attraverso un progressivo percorso di complessificazione, raggiunge un livello complesso, analogo alla seconda lingua, in cui l'opposizione funzionale è presente.



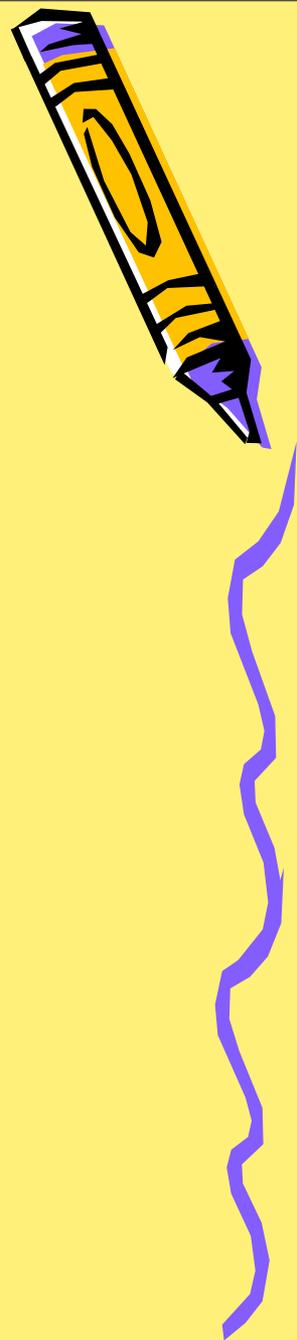


- Di fronte alla massa di informazioni linguistiche sulla seconda lingua che riceve, attraverso la comunicazione con i nativi, attraverso l'insegnamento esplicito, e in generale in ogni contatto con la seconda lingua, l'apprendente tende a organizzare i dati linguistici secondo strategie progressivamente perfezionate, che gli **consentono ad un tempo di comunicare in L2 e di apprendere la L2**: per questo motivo sono dette strategie evolutive. La messa in atto di tali strategie è la fonte dei cosiddetti errori evolutivi.



- Di fronte alla massa di informazioni linguistiche sulla seconda lingua che riceve, attraverso la comunicazione con i nativi, attraverso l'insegnamento esplicito, e in generale in ogni contatto con la seconda lingua, l'apprendente tende a organizzare i dati linguistici secondo strategie progressivamente perfezionate, che gli **consentono ad un tempo di comunicare in L2 e di apprendere la L2**: per questo motivo sono dette strategie evolutive. La messa in atto di tali strategie è la fonte dei cosiddetti errori evolutivi.
- Tre principali strategie evolutive possono essere considerate: la semplificazione,





- La **semplificazione** è il meccanismo per cui vengono **omessi elementi e strutture**, oppure **cancellate opposizioni funzionali** della seconda lingua. La semplificazione può agire ai diversi livelli linguistici:





- La **semplificazione** è il meccanismo per cui vengono **omessi elementi e strutture**, oppure **cancellate opposizioni funzionali** della seconda lingua. La semplificazione può agire ai diversi livelli linguistici:
- a livello fonologico, vengono spesso cancellati e semplificati nessi consonantici complessi come /ts/; /sp/, /st/, /sk/ iniziali ecc.; possono inoltre essere cancellate opposizioni fra suoni difficili, come l'opposizione fra sorda e sonora (/t/ vs. /d/; /k/ vs. /g/),







- a livello morfologico, vengono spesso cancellati elementi grammaticali liberi, come articoli, copula, preposizioni; possono inoltre essere cancellate opposizioni funzionali come le desinenze nominali e verbali. Anche in questo caso, la cancellazione di opposizioni morfologiche non implica l'assenza degli elementi morfologici stessi, ma piuttosto il loro uso non appropriato o indifferenziato: un apprendente che cancelli l'opposizione di genere e numero dei nomi può usare indistintamente le parole *bambini*, *bambine*, *bambina*, *bambino* o una sola di queste forme per tutti i valori di genere e numero.



# Fattori che favoriscono la semplificazione

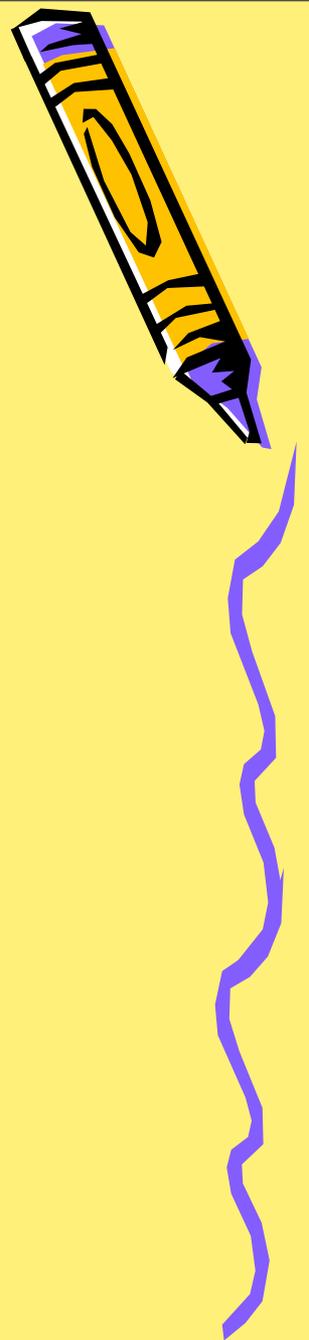




## Fattori che favoriscono la semplificazione

- - la **bassa funzione comunicativa** di una struttura: il sistema della flessione nominale di genere, che spesso non trasmette distinzioni di significato, è più spesso e più a lungo semplificato della flessione personale verbale;







- **la scarsa trasparenza e salienza** di una struttura: nella flessione verbale, la flessione di persona, in cui si alternano in modo non univoco forme e funzioni (ad es. -a, -e, -i per la III persona, e si tratta di desinenze che sono anche tipicamente nominali) e in cui le opposizioni sono lasciate a elementi poco salienti (le prime 3 persone hanno desinenze personali costituite solo da una vocale), presenta più a lungo fenomeni di semplificazione rispetto alle prime opposizioni temporali (affidate a desinenze più salienti e trasparenti: -ato, -uto, -ito per il passato, -av-, -ev-, -iv- per l'imperfetto);





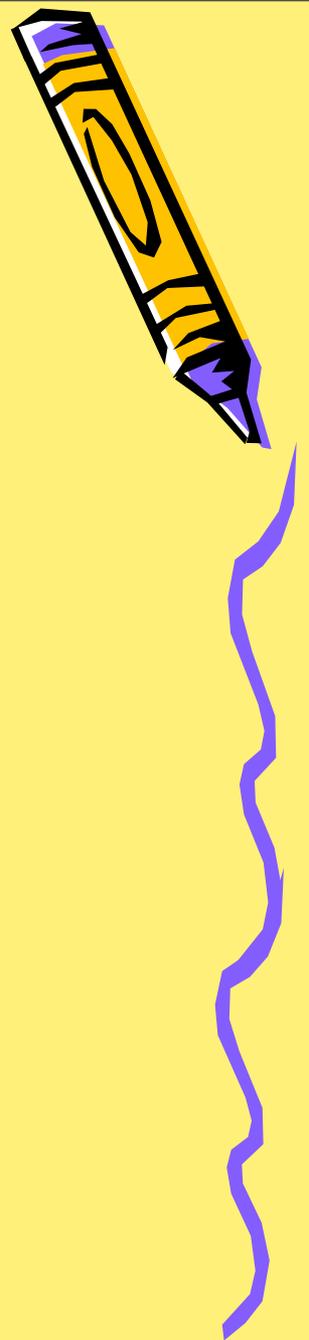
- - la **marcatezza** di una struttura: strutture più marcate sono più spesso semplificate a favore di strutture meno marcate. La nozione di marcatezza riguarda diversi parametri.





- - la **marcatezza** di una struttura: strutture più marcate sono più spesso semplificate a favore di strutture meno marcate. La nozione di marcatezza riguarda diversi parametri.
- Una struttura è marcata all'interno di un sistema linguistico quando risulta essere diversa, anomala o rara rispetto all'intero sistema: in italiano, un nome femminile in -o o maschile in -a è marcato rispetto al sistema che prevede maschili in -o e femminili in -a: in questi nomi l'uso della flessione nominale sarà più spesso e più a lungo semplificato.





- Una struttura è marcata invece a livello interlinguistico quando, nel confronto fra le lingue del mondo, risulta essere più rara rispetto a strutture alternative, non marcate. Ad esempio, il parametro di obbligatorietà dell'espressione del soggetto (tipico di lingue europee come francese, inglese, tedesco) è marcato rispetto al parametro del soggetto facoltativo (tipico dell'italiano): la semplificazione di una struttura marcata come l'espressione obbligatoria del soggetto è quindi frequente.





- L'analogia è il meccanismo di riconduzione di strutture nuove a strutture note, per supposta somiglianza e inappropriata regolarizzazione. La presenza di errori di analogia è un'importante spia dell'esistenza di regole nel sistema ricostruito dell'apprendente, poiché si possono sovraestendere solo regole che si possiedono.





- Sono errori di **analogia** i fenomeni di regolarizzazione che riconducono tutti i nomi e gli aggettivi alla prima classe flessiva (cioè al sistema a quattro uscite -o, -a, -i, -e), o forme verbali come *erava*, *finisciuto*, *c'erebbero* (forma di condizionale costruita su *c'è* – \**cere* – \**cerebbero*, come *legge* – *leggere* – *leggerebbero*), o la pronuncia *andàno*, *parlàno* per la III persona, che regolarizza l'accento sulla penultima sillaba per analogia con le altre forme personali *andiamo*, *andate* e *parliamo*, *parlate*.



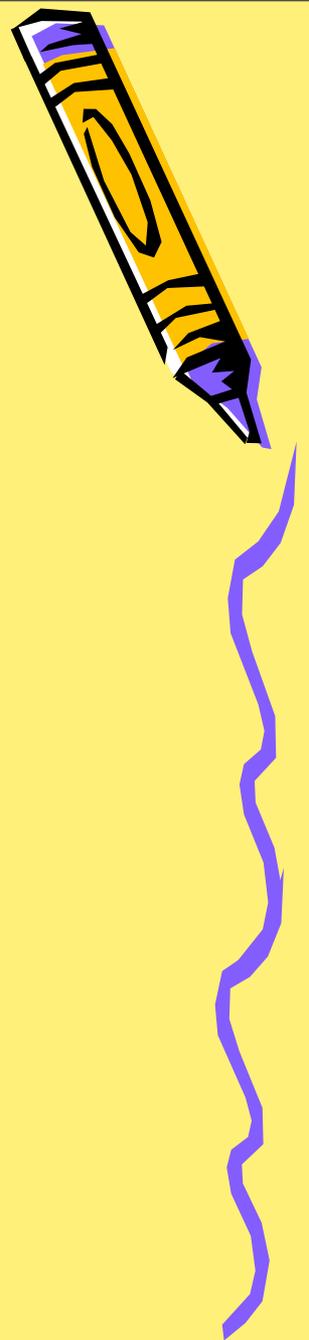


- La **formazione autonoma** è un meccanismo di **costruzione autonoma di regole** che non trovano riscontro nella seconda lingua, ma che hanno una plausibilità derivata da alcune strutture della seconda lingua o, anche, da regole valide in altre lingue conosciute.



- La **formazione autonoma** è un meccanismo di **costruzione autonoma di regole** che non trovano riscontro nella seconda lingua, ma che hanno una plausibilità derivata da alcune strutture della seconda lingua o, anche, da regole valide in altre lingue conosciute.
- rispettivamente forme come siamo andando e era andare, eramo andando. Queste forme sono **autonomamente costruite** dall'apprendente, sulla base di un'altra tipica formazione analitica italiana: il passato prossimo *siamo andati*.





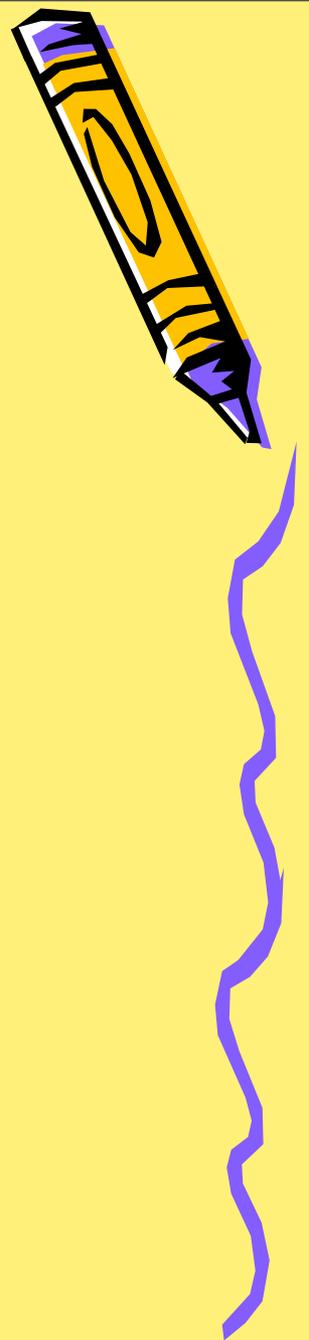
- Dal punto di vista concettuale, l'interferenza non viene considerata come una strategia di trasferimento di forme o funzioni dalla madrelingua alla seconda lingua, ma come una sorta di **filtro sulle ipotesi che l'apprendente costruisce a proposito del sistema della seconda lingua.**





- L'interferenza può agire come facilitatore anche nel senso di agire da **rinforzo** a ipotesi formulate per altra via, o di **accelerazione** dell'apprendimento; fra i possibili svantaggi dell'interferenza sono da annoverare anche l'effetto di **rallentamento** dell'apprendimento e l'**evitamento** di una struttura "filtrata" come inaccettabile sulla base della inaccettabilità nella madrelingua.





- Infine, l'interferenza può essere una **strategia di facilitazione non per l'apprendimento ma per la comunicazione**: un apprendente può cioè servirsi di strutture desunte dalla propria madrelingua, pur nella consapevolezza che non si tratta di strutture corrette nella seconda lingua, se è consapevole che queste gli consentono di comunicare con i parlanti nativi.





- El bambino va a dicirlo a suo papà le dici papà andiamo a comprare pese e van a comprare un pese le dici e bambino cuate me piache e suo papà le compra un pese e el bambino torna a casa felice



- El bambino va a dicirlo a suo papà le dici papà andiamo a comprare pese e van a comprare un pese le dici e bambino cuate me piache e suo papà le compra un pese e el bambino torna a casa felice
- (testo scritto, apprendente peruviana, 7 anni, in Italia da 4 mesi)



- El bambino va a dicirlo a suo papà le dici papà andiamo a comprare pese e van a comprare un pese le dici e bambino cuate me piache e suo papà le compra un pese e el bambino torna a casa felice
- (testo scritto, apprendente peruviana, 7 anni, in Italia da 4 mesi)
- 2.





- El bambino va a dicirlo a suo papà le dici papà andiamo a comprare pese e van a comprare un pese le dici e bambino cuate me piache e suo papà le compra un pese e el bambino torna a casa felice
- (testo scritto, apprendente peruviana, 7 anni, in Italia da 4 mesi)
- 2.
- Un bambina campera un pese belo a camperata un pese bruta si piange si padre io camtarat una pese bela bambina no piange.

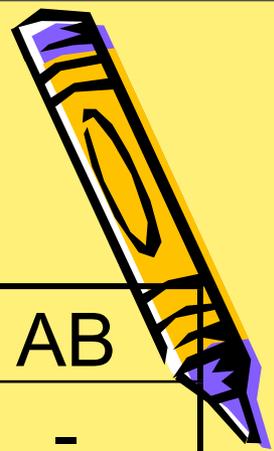




- El bambino va a dicirlo a suo papà le dici papà andiamo a comprare pese e van a comprare un pese le dici e bambino cuate me piache e suo papà le compra un pese e el bambino torna a casa felice
- (testo scritto, apprendente peruviana, 7 anni, in Italia da 4 mesi)
- 2.
- Un bambina campera un pese belo a camperata un pese bruta si piange si padre io camtarat una pese bela bambina no piange.
- (testo scritto, apprendente rumeno, 11 anni, in Italia da 2 mesi)



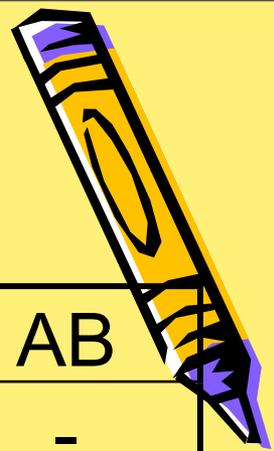
# Inbuilt syllabus.



	TU	JO	MK	MA	AB
Infinito	(+)	(+)	-	-	-
Participio	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
Presente	+	+	+	+	+
P. prossimo	-	+	+	+	+
Imperfetto	-	-	+	(+)	+
<i>Stare</i> + ger.	-	-	-	+	(+)
tr. prossimo	-	-	-	-	+
Futuro	-	-	-	-	(+)



# Inbuilt syllabus.



	TU	JO	MK	MA	AB
Infinito	(+)	(+)	-	-	-
Participio	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
Presente	+	+	+	+	+
P. prossimo	-	+	+	+	+
Imperfetto	-	-	+	(+)	+
<i>Stare</i> + ger.	-	-	-	+	(+)
tr. prossimo	-	-	-	-	+
Futuro	-	-	-	-	(+)



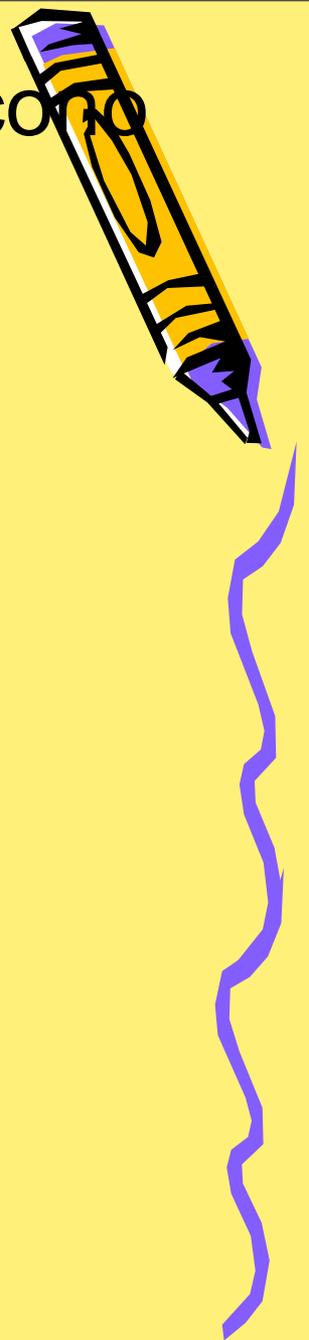


- notevole importanza per la didattica: alla luce di queste scoperte, sembra ragionevole infatti vedere l'**insegnamento** come una pratica dedita al **potenziamento e all'accelerazione di un percorso acquisizionale naturale**, mentre sembra meno produttivo imporre all'apprendente percorsi di insegnamento fortemente devianti da questo. Naturalmente, esigenze didattiche possono suggerire l'opportunità di deviare da questo percorso: è importante però che l'insegnante sia consapevole di come procede l'acquisizione naturale, per agire in modo ragionato sia nelle scelte di costruzione di un sillabo sia nelle aspettative nei confronti della risposta degli studenti.

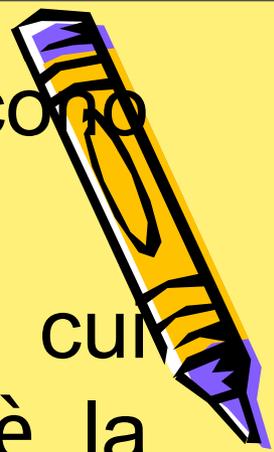




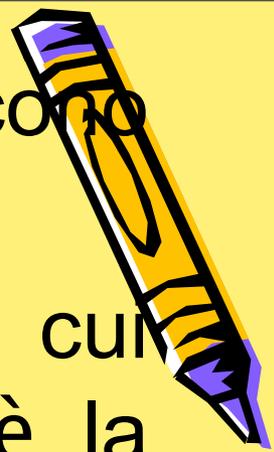
- apprendenti, A e B, che producono regolarmente i seguenti enunciati:



- apprendenti, A e B, che producono regolarmente i seguenti enunciati:
- Il modo più immediato attraverso cui possiamo descrivere gli enunciati è la **descrizione degli errori.**



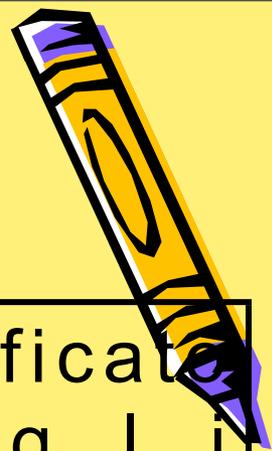
- apprendenti, A e B, che producono regolarmente i seguenti enunciati:
- Il modo più immediato attraverso cui possiamo descrivere gli enunciati è la **descrizione degli errori.**
- Diremo allora che:





	Apprendente A	Apprendente B	Significato d e g l i enunciati
1.	Io ieri andato	Io ieri va	“ S o n o andato”
2.	Io oggi va	Io oggi va	“vado”





	Apprendente A	Apprendente B	Significato degli enunciati
1.	Io ieri andato	Io ieri va	“ Sono andato”
2.	Io oggi va	Io oggi va	“vado”



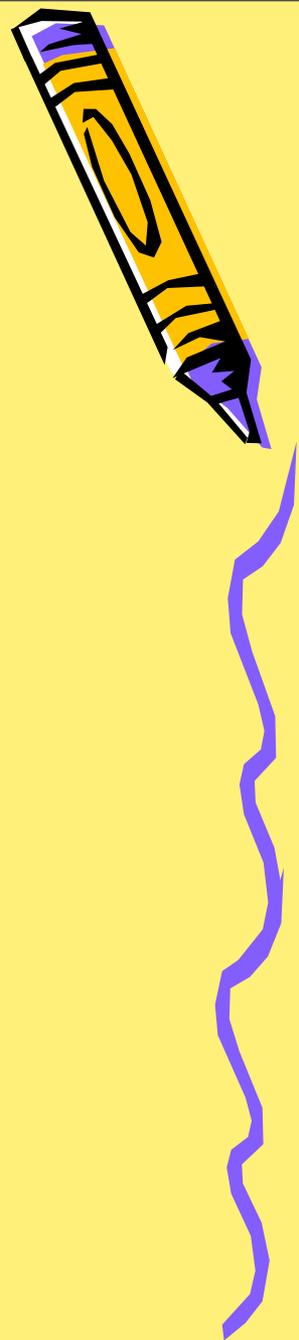


- Il modo più immediato attraverso cui possiamo descrivere gli enunciati è la descrizione degli errori,



- Il modo più immediato attraverso cui possiamo descrivere gli enunciati è la descrizione degli errori,
- Diremo allora che:
  - A: frase 1. un errore fonetico – /t/ < /d/; un errore di semplificazione morfologica – assenza di ausiliare;
  - frase 2. un errore di semplificazione morfologica – mancanza di accordo di persona;
  - B, frase 1. un errore di semplificazione morfologica – mancanza di accordo di persona e di tempo;
  - frase 2. un errore di semplificazione morfologica – mancanza di accordo di persona;





- Possiamo dire questo perché istituiamo un confronto di questo tipo:



- Possiamo dire questo perché istituiamo un confronto di questo tipo:
- forme dell'Interlingua (IL) ↔ forma L2



- Possiamo dire questo perché istituiamo un confronto di questo tipo:
- forme dell'Interlingua (IL) ↔ forma L2
- A. *io ieri antato*            *io ieri sono andato*





- Possiamo dire questo perché istituiamo un confronto di questo tipo:
- forme dell'Interlingua (IL) ↔ forma L2
- *A. io ieri andato*                      *io ieri sono andato*
- *io oggi va*                                      *io oggi vado*





- Possiamo dire questo perché istituiamo un confronto di questo tipo:
- forme dell'Interlingua (IL) ↔ forma L2
- A. *io ieri andato*                      *io ieri sono andato*
- *io oggi va*                                      *io oggi vado*
- B. *io ieri va*                                      *io ieri sono*  
*andato io oggi va*                                      *io oggi vado*







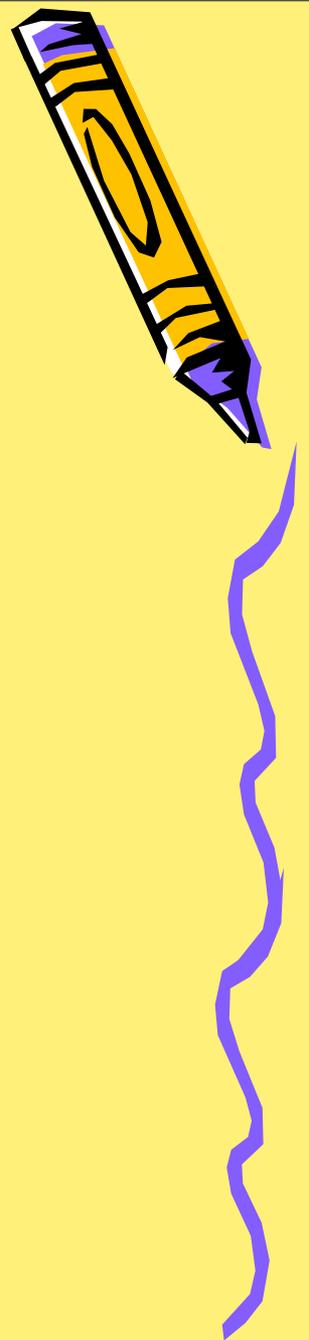
- Si tratta di un **metodo contrastivo e formale**. Contrastivo, perché la lingua dell'apprendente è descritta attraverso il confronto (contrasto) con la lingua dei nativi; formale, perché prende come punto di riferimento le forme delle due varietà (IL e L2) più che non le funzioni che tali forme rivestono in quella varietà. In particolare, non si tiene conto del possibile valore funzionale delle forme dell'IL.





- Il metodo di descrizione adottato nella **linguistica acquisizionale**, che legge le produzioni degli apprendenti in chiave di interlingua o varietà di apprendimento, preferisce adottare invece un **metodo ricostruttivo e formale-funzionale**.





- la descrizione non avviene per confronto con altre lingue, ma su basi interne, autonome. Ciò è possibile adottando un metodo formale-funzionale insieme, ovvero descrivendo le forme del sistema insieme alla loro funzione. Descrivere un sistema linguistico è, appunto descrivere le coppie di forme e funzioni valide in quel sistema. Descriveremo allora così l'IL dei nostri apprendenti:





forma IL



funzione IL



forma IL  
A. *io*



funzione IL  
pronome prima persona



forma IL

A. *io*

*ieri*



funzione IL

pronome prima persona  
avverbio con valore di passato



forma IL

A. *io*

*ieri*

*oggi*



funzione IL

pronome prima persona

avverbio con valore di passato

avverbio con valore di presente



forma IL

A. *io*

*ieri*

*oggi*

*va*



funzione IL

pronome prima persona

avverbio con valore di passato

avverbio con valore di presente

verbo “andare”, tempo presente



forma IL

A. *io*

*ieri*

*oggi*

*va*

*antato*



funzione IL

pronome prima persona

avverbio con valore di passato

avverbio con valore di presente

verbo “andare”, tempo presente

verbo “andare”, tempo passato





- Provate, sulla base dell'esempio proposto per l'apprendente A, a descrivere l'interlingua dell'apprendente B:



- Provate, sulla base dell'esempio proposto per l'apprendente A, a descrivere l'interlingua dell'apprendente B:
- forma IL  $\leftrightarrow$  funzione IL



- Provate, sulla base dell'esempio proposto per l'apprendente A, a descrivere l'interlingua dell'apprendente B:
- forma IL  $\leftrightarrow$  funzione IL
- B. io



- Provate, sulla base dell'esempio proposto per l'apprendente A, a descrivere l'interlingua dell'apprendente B:
- forma IL  $\leftrightarrow$  funzione IL
- B. io
- ieri



- Provate, sulla base dell'esempio proposto per l'apprendente A, a descrivere l'interlingua dell'apprendente B:
- forma IL  $\leftrightarrow$  funzione IL
- B. io
- ieri
- oggi



- Provate, sulla base dell'esempio proposto per l'apprendente A, a descrivere l'interlingua dell'apprendente B:

- forma IL  $\leftrightarrow$  funzione IL
- B. io
- ieri
- oggi
- va





- Questo tipo di descrizione presenta notevoli differenze rispetto alla descrizione di tipo contrastivo:
  - consente di vedere con maggior precisione **somiglianze e differenze nella competenza di apprendenti diversi**: i due apprendenti, confrontando le coppie di forme e funzioni, mostrano di avere una competenza simile, con la mancanza, in B, dell'opposizione temporale fra *va* e *antato*;





- consente di mettere in evidenza le competenze acquisite dagli apprendenti mentre il metodo per errori illustra ciò che ancora non è stato acquisito o che è difettoso: nel caso specifico, è possibile vedere che è stato acquisito l'uso di alcuni elementi funzionali come il pronome di prima persona e alcuni avverbi temporali e, per A, anche dell'opposizione fra presente e passato (indipendentemente dal fatto che ancora non sia presente l'ausiliare: da questo punto di vista, tanto A quanto B commettono un errore di morfologia nell'uso del verbo nella frase 1., ma la frase 1. di A mostra una competenza superiore);





- il tipo di competenze che viene messo in risalto è di tipo funzionale-comunicativo, e non esclusivamente formale: possiamo evidenziare che l'apprendente A è in grado di esprimere l'opposizione fra presente e passato con la flessione verbale, mentre entrambi gli apprendenti sono in grado di esprimere un'opposizione temporale con gli avverbi ieri e oggi e una prima persona con il pronome io. Questo tipo di descrizione si adatta bene ai metodi di insegnamento comunicativo - funzionali, che accompagnano l'insegnamento e la riflessione sulle strutture grammaticali all'illustrazione delle relative potenzialità comunicative;





- alcune tendenze dei singoli apprendenti, anche devianti rispetto alla norma nativa, possono trovare una giustificazione all'interno del sistema di interlingua così ricostruito: la tendenza dei nostri apprendenti a usare sistematicamente il pronome io può essere visto come un modo per esplicitare il riferimento personale, in assenza di altri mezzi come la flessione;







- - l'insegnamento può partire dalle competenze acquisite – che vengono così messe in evidenza – per innestare su di esse nuove competenze: nel caso illustrato, l'insegnamento all'apprendente B dell'opposizione fra vado e (sono) andato può partire dalla sua competenza relativa agli avverbieri e oggi.



## Varietà pre-basica:

- sfruttamento di principi pragmatici per l'organizzazione degli enunciati
- parole non organizzate per classi grammaticali (mancanza di distinzioni anche fondamentali, come l'opposizione nome-verbo)



Distinzioni  
di diverso valore ↓

delle parole in classi  
semantico



## Varietà pre-basica:

- sfruttamento di principi pragmatici per l'organizzazione degli enunciati
- parole non organizzate per classi grammaticali (mancanza di distinzioni anche fondamentali, come l'opposizione nome-verbo)



Distinzioni  
di diverso valore ↓

delle parole in classi  
semantico



## Varietà basilica:

- enunciati organizzati intorno all'opposizione verbo + complementi
- prevalenza di elementi lessicali per segnalare relazioni grammaticali (avverbi, preposizioni, pronomi personali...)



Sviluppo della

Morfosintassi



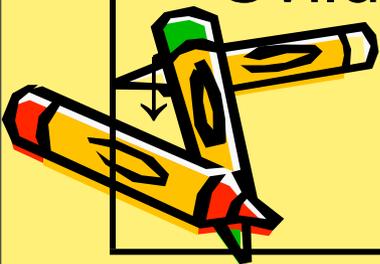
## Varietà basilica:

- enunciati organizzati intorno all'opposizione verbo + complementi
- prevalenza di elementi lessicali per segnalare relazioni grammaticali (avverbi, preposizioni, pronomi personali...)



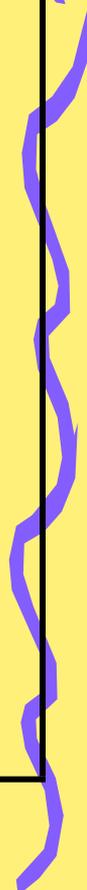
Sviluppo della

Morfosintassi



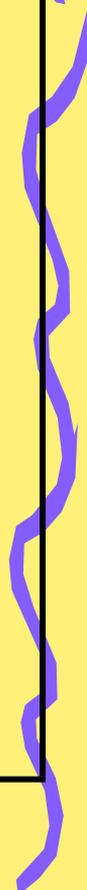
## Varietà post-basica

- ordine delle parole più organizzato secondo la sintassi dei nativi -
- uso significativo di elementi
- morfologici: articoli, copula, ausiliari, flessione...



## Varietà post-basica

- ordine delle parole più organizzato secondo la sintassi dei nativi -
- uso significativo di elementi
- morfologici: articoli, copula, ausiliari, flessione...



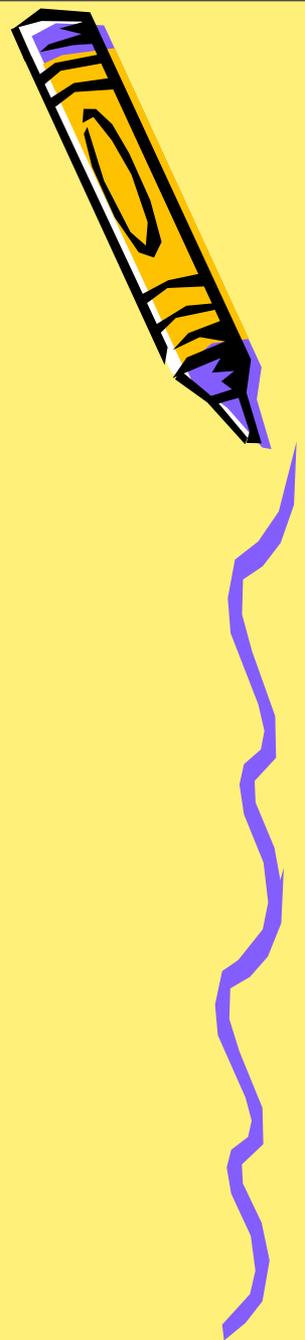


- Per questo l'assegnazione di un'etichetta definitiva a una varietà di apprendimento non è un'operazione importante; importante è invece lo sviluppo della capacità di analisi delle forme presenti nell'interlingua, sia sul piano della descrizione per errori, sia sul piano della descrizione "interna" della varietà di apprendimento.





# Importanza della correzione



# Importanza della correzione



# Importanza della correzione

La correzione, intesa come l'insieme degli interventi che l'insegnante fa per evidenziare difetti ed errori nella produzione linguistica di uno studente, rappresenta un'attività importante nella didattica di una lingua. Ha normalmente due valori: uno, formativo, consiste nell'aiutare lo studente a individuare i suoi punti deboli e a progredire nell'apprendimento; l'altro, prevalentemente informativo, consiste nell'accumulare elementi di giudizio sul processo di apprendimento allo scopo sia di definire e adattare la programmazione didattica, sia di esprimere una valutazione





ragioni per  
**difendere l'opportunità di correggere**



ragioni per  
**difendere l'opportunità di correggere**

- **la correzione risponde ad un'aspettativa dell'apprendente, soprattutto adolescente e adulto, che la interpreta come una conferma dell'attenzione che l'insegnante gli dedica. Sono soprattutto gli adulti a richiedere all'insegnante correzioni puntuali e spiegazioni chiare sulla natura dei loro errori;**





la correzione fornisce all'apprendente la possibilità di confrontare il proprio sistema interlinguistico con la lingua d'arrivo, gli permette di verificare e aggiustare le proprie ipotesi sul funzionamento della lingua che sta imparando. Per tutti gli studenti il fatto di segnalare gli errori rappresenta un feedback, cioè un'informazione di ritorno, che diventa una forma di input. Per esempio riformulare le espressioni orali dell'apprendente, espandendole o modificandole se è necessario (anche senza richiamare in modo consapevole la sua attenzione sugli errori), è un modo per fornirgli nuovo materiale linguistico autentico;





- la correzione rappresenta il mezzo più comune a cui far ricorso per combattere un fenomeno tipico dell'apprendimento di una lingua: la fossilizzazione.





- la correzione rappresenta il mezzo più comune a cui far ricorso per combattere un fenomeno tipico dell'apprendimento di una lingua: la fossilizzazione.

**la domanda da porsi non è se correggere oppure no, ma cosa e come correggere**





- Sono arrivato in Italia a Febbraio. Sono spagnolo di Madrid e faccio studi universitari di geologia. Qui la gente è molto simpatica e soprattutto gentile. Sembra che tutte le persone siano sempre in disposizione di offrirla una mano. Io mi trovo molto bene in Italia perché è un paese abbastanza simile alla Spagna, anche il tempo è bello e se sta bene. Mi piace molto viaggiare e conoscere altre persone diverse e altre culture. (Antonio)





- **2. *Esercitazione in classe. Titolo: Io, qui, adesso.***





- **2. *Esercitazione in classe. Titolo: Io, qui, adesso.***
- Io adesso non sculto quasi niente, perche tutti stano scrivendo, e penso che questa sia una delle migliori metodi per imparare l'italiano; A me mi piace venire a scuola perche imparo di più e vedo tanta gente de diversa nazionalità. ora devo finire tutto qui perche devo smetere di scrivere perche devo andare a lavorare. (Felipe).







- Provi adesso a **classificare le espressioni** che ha considerato errate suddividendole in base ai seguenti criteri:



- Provi adesso a **classificare le espressioni** che ha considerato errate suddividendole in base ai seguenti criteri:
- **a) linguisticamente scorrette** (per esempio errore di ortografia, mancato accordo, scelta di una parola sbagliata)





- Provi adesso a **classificare le espressioni** che ha considerato errate suddividendole in base ai seguenti criteri:
- **a) linguisticamente scorrette** (per esempio errore di ortografia, mancato accordo, scelta di una parola sbagliata)
- **b) non proprio scorrette, ma non consuete per un parlante italiano**





- Provi adesso a **classificare le espressioni** che ha considerato errate suddividendole in base ai seguenti criteri:
- **a) linguisticamente scorrette** (per esempio errore di ortografia, mancato accordo, scelta di una parola sbagliata)
- **b) non proprio scorrette, ma non consuete per un parlante italiano**
- **c) non adeguate alla situazione o al tipo di testo prodotto**







- La posizione migliore per l'insegnante risulta essere un atteggiamento flessibile, che non escluda a priori nessun criterio, ma assuma come punto di riferimento fondamentale l'apprendente, i suoi bisogni linguistici, il contesto comunicativo e la situazione di apprendimento





- Considera il modo in cui si svolge la seguente telefonata tra amiche (indicate rispettivamente con A e B):  
A: Pronto?



- Considera il modo in cui si svolge la seguente telefonata tra amiche (indicate rispettivamente con A e B):  
A: Pronto?
- B: Senti ... volevo chiederti un favore. Puoi accompagnare tu i bambini a scuola domani?



- Considera il modo in cui si svolge la seguente telefonata tra amiche (indicate rispettivamente con A e B):  
A: Pronto?
- B: Senti ... volevo chiederti un favore. Puoi accompagnare tu i bambini a scuola domani?
- Ti sembra uno scambio comunicativamente appropriato? Come lo modificheresti per renderlo più adeguato alle convenzioni sociali?



# Criteri di valutazione dell'errore: la comprensibilità



# Criteri di valutazione dell'errore: la comprensibilità

- Adottando questo criterio si considera errore solo ciò che ostacola la comunicazione, perché non è detto che la presenza di molti errori in un enunciato comprometta necessariamente la sua comprensibilità. Infatti, considerando l'effetto che l'errore ha sul destinatario, possiamo distinguere :





- errori locali: interessano un elemento circoscritto della frase e non causano difficoltà perché non interferiscono con la trasmissione del significato





- errori locali: interessano un elemento circoscritto della frase e non causano difficoltà perché non interferiscono con la trasmissione del significato
- errori globali: interessano l'organizzazione della frase e rendono il messaggio incomprensibile oppure difficile da interpretare





- considera le seguenti espressioni prodotte da stranieri e prova a valutare il grado di comprensibilità di ciascuna. Per farlo devi riflettere se gli errori presenti sono di tipo locale o globale.





- considera le seguenti espressioni prodotte da stranieri e prova a valutare il grado di comprensibilità di ciascuna. Per farlo devi riflettere se gli errori presenti sono di tipo locale o globale.
- 1. Adesso vedo miei coleghi in mie clase.





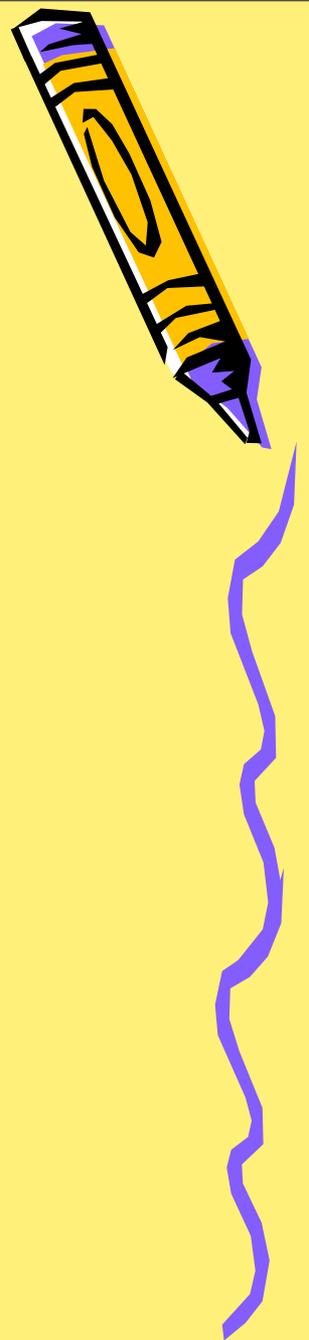
- considera le seguenti espressioni prodotte da stranieri e prova a valutare il grado di comprensibilità di ciascuna. Per farlo devi riflettere se gli errori presenti sono di tipo locale o globale.
- 1. Adesso vedo miei coleghi in mie clase.
- 2. Mio peso è aumentato dopo è arrivata qui.





- considera le seguenti espressioni prodotte da stranieri e prova a valutare il grado di comprensibilità di ciascuna. Per farlo devi riflettere se gli errori presenti sono di tipo locale o globale.
- 1. Adesso vedo miei coleghi in mie clase.
- 2. Mio peso è aumentato dopo è arrivata qui.
- 3. A colazione giù in Filippina mangiamo più meno delle americani.





- I docente di italiano L2 ha il compito di guidare l'apprendente nel suo processo di scoperta e acquisizione della lingua: deve quindi saper fare delle scelte per costruire in piena autonomia un percorso di insegnamento/apprendimento adeguato alla concretezza del contesto in cui opera. Come non esiste un metodo didattico unico e globale così, per quanto riguarda la correzione, non si può determinare in modo assoluto la rilevanza di un errore linguistico.





- Il peso degli errori è un concetto relativo che va lasciato alla discrezione degli insegnanti, chiamati a prendere decisioni autonome dopo aver attentamente vagliato una serie di fattori come ad esempio gli obiettivi del corso e del sillabo





# 1. I BISOGNI COMUNICATIVI DELL'APPRENDENTE



# 1. I BISOGNI COMUNICATIVI DELL'APPRENDENTE



1. I BISOGNI COMUNICATIVI  
DELL'APPRENDENTE

2. L'ETÀ E LA PERSONALITÀ



1. I BISOGNI COMUNICATIVI  
DELL'APPRENDENTE

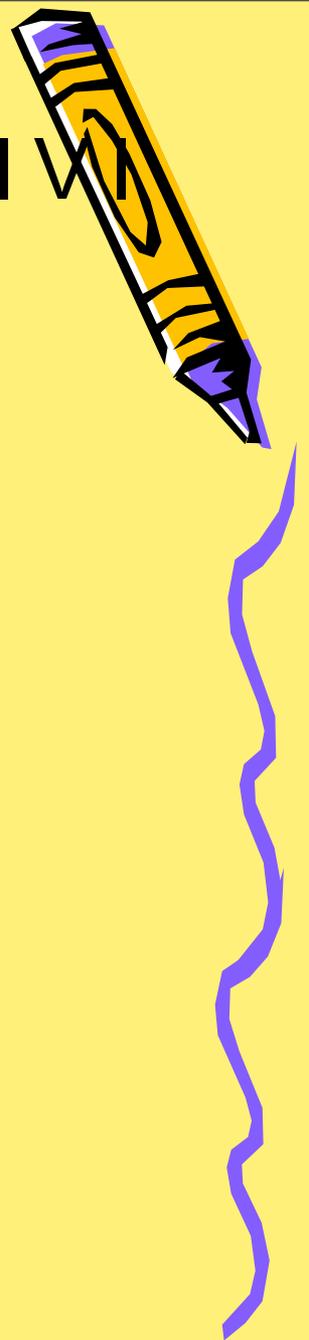
2. L'ETÀ E LA PERSONALITÀ





1. I BISOGNI COMUNICATIVI DELL'APPRENDENTE
2. L'ETÀ E LA PERSONALITÀ
3. IL LIVELLO DI COMPETENZA





1. I BISOGNI COMUNICATIVI DELL'APPRENDENTE
2. L'ETÀ E LA PERSONALITÀ
3. IL LIVELLO DI COMPETENZA





1. I BISOGNI COMUNICATIVI DELL'APPRENDENTE
2. L'ETÀ E LA PERSONALITÀ
3. IL LIVELLO DI COMPETENZA
4. GLI OBIETTIVI DEL CORSO E IL SILLABO





1. I BISOGNI COMUNICATIVI DELL'APPRENDENTE
2. L'ETÀ E LA PERSONALITÀ
3. IL LIVELLO DI COMPETENZA
4. GLI OBIETTIVI DEL CORSO E IL SILLABO





1. I BISOGNI COMUNICATIVI DELL'APPRENDENTE
2. L'ETÀ E LA PERSONALITÀ
3. IL LIVELLO DI COMPETENZA
4. GLI OBIETTIVI DEL CORSO E IL SILLABO
5. L'ATTIVITÀ DIDATTICA SVOLTA



# Consigli per una “buona” correzione

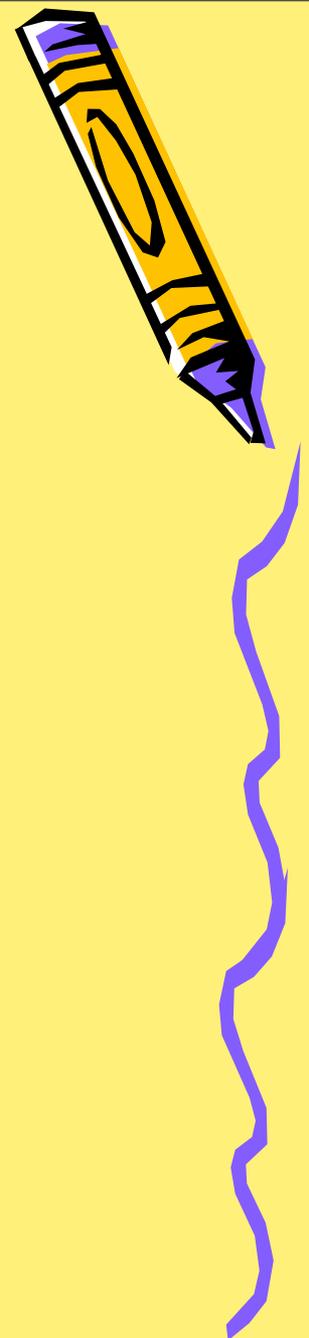


## Consigli per una “buona” correzione

- Generalmente, nel corso dell'attività didattica e sulla base dell'esperienza, ogni insegnante mette a punto un proprio metodo di correzione, del tutto personale e funzionale agli obiettivi che intende perseguire.



# Le regole di una buona correzione:



# Le regole di una buona correzione:

- Quando si corregge, nell'orale come nello scritto, bisogna essere discreti. Perciò, nell'interazione orale è consigliabile intervenire in modo limitato, solo se la comunicazione risulta in qualche modo disturbata. Gestire in modo troppo rigido gli scambi comunicativi, fra studenti o tra studente e insegnante, con frequenti rilievi di carattere formale, ha l'effetto di interrompere la comunicazione anziché favorirla.





- NON ESSERE INVASIVI

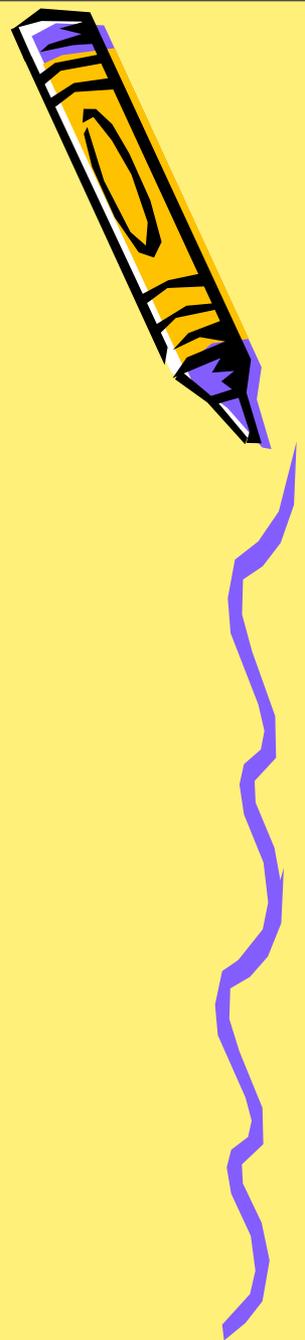


- NON ESSERE INVASIVI
- Nella correzione scritta l'insegnante deve fare in modo che il testo originale sia sempre chiaramente visibile. Quindi evitare di correggere scrivendo sopra alle parole; è meglio usare il margine del foglio o lo spazio tra (l'aggiunta o la correzione di una singola lettera).





- NON ESSERE AMBIGUI



- NON ESSERE AMBIGUI
- L'insegnante deve fare in modo che, di fronte ad un errore segnalato, lo studente possa capire di che cosa si tratta (un errore grammaticale, la scelta sbagliata di una parola, il mancato rispetto di convenzioni sociali, un'informazione inesatta ecc.). Per questo è preferibile che la correzione diventi un momento di confronto tra studente e insegnante, invece di essere una pratica che l'insegnante sbriga da solo, a tu per tu con il testo dello studente





- RISPETTARE LA PERSONALITA' DELLO STUDENTE





- RISPETTARE LA PERSONALITA' DELLO STUDENTE
- Quando si propone un'attività, le regole del gioco devono essere chiare: lo studente deve sapere in anticipo se la sua produzione, orale o scritta, sarà oggetto di correzione. Questa è un'informazione che può essere determinante per la sua condizione psicologica. Quando poi l'insegnante decide di correggere, deve agire tenendo conto della sensibilità dello studente, e fare sempre in modo che non si senta umiliato.





- Anche nei testi scritti è molto importante che l'insegnante abbia un atteggiamento il più possibile aperto e disponibile, accettando senza pregiudizi le idee, lo stile e il linguaggio scelti dallo studente.





- Anche nei testi scritti è molto importante che l'insegnante abbia un atteggiamento il più possibile aperto e disponibile, accettando senza pregiudizi le idee, lo stile e il linguaggio scelti dallo studente.
- Per finire, quando si commentano le produzioni (orali o scritte) è consigliabile rilevare almeno un aspetto positivo, prima di far riflettere sugli errori. È uno dei modi per rafforzare l'autostima dell'apprendente: la convinzione di potercela fare è fondamentale per progredire



ADEGUARE LA CORREZIONE ALLE CAPACITÀ DELLO  
STUDENTE



## ADEGUARE LA CORREZIONE ALLE CAPACITÀ DELLO STUDENTE

- L'insegnante che rileva con grande scrupolo ogni più piccolo errore forse sente di aver assolto pienamente il suo dovere; però, un testo disseminato di segni, oltre a mortificare lo studente, può rivelarsi inutile, perché quest'ultimo ha una limitata capacità di concentrare la sua attenzione sugli errori e di comprenderli. Inoltre un lavoro correttivo che non abbia successo è molto deprimente sia per lo studente che per l'insegnante. Risulta quindi più efficace limitare le correzioni e scegliere un certo numero di errori sui quali intervenire predisponendo strategie preventive o attività di rinforzo





- FAR LAVORARE GLI STUDENTI SULLE  
CORREZIONI



- FAR LAVORARE GLI STUDENTI SULLE CORREZIONI
- La correzione è utile solo quando permette di individuare i problemi e stimola lo studente a migliorare. Troppo spesso le correzioni non vengono quasi considerate dagli apprendenti, che badano solo alla valutazione. Per questo motivo ribadiamo l'opportunità di separare l'attività di correzione dalla valutazione e di proporre agli studenti un lavoro aggiuntivo a partire dagli errori.





- È utile per esempio proporre attività di autocorrezione oppure restituire agli studenti elaborati corretti chiedendo loro di copiare le correzioni fatte, o di provare a spiegare l'errore, o di riscrivere alcune parti del testo. L'insegnante dovrebbe inoltre utilizzare gli errori commessi dagli studenti per preparare attività di recupero o di rinforzo.



# Riparazione degli errori nell'interazione





## Riparazione degli errori nell'interazione

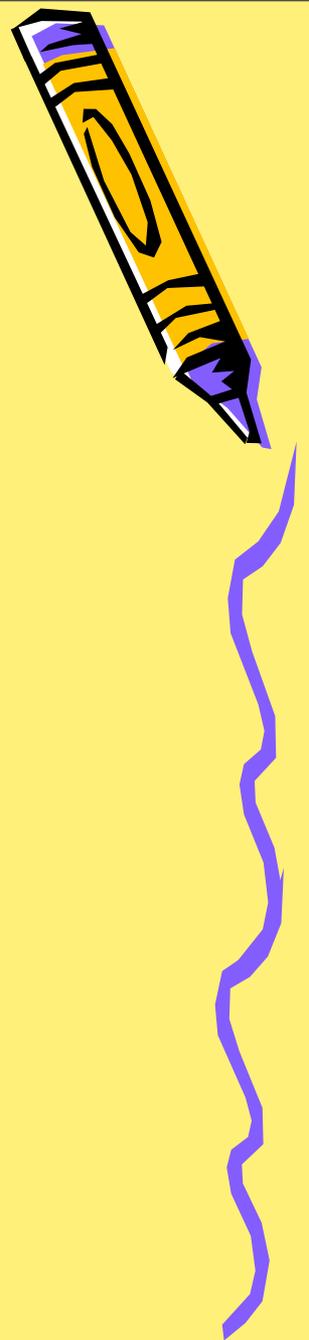
- Il termine riparazione degli errori viene usato quando ci si riferisce al parlato e ha un significato più ampio rispetto a correzione. Indica un complesso di strategie e comportamenti messi in atto dal parlante nativo durante l'interazione orale con il non-nativo, allo scopo di aiutare la comunicazione laddove questa sia insufficiente o inaccettabile. Sono modalità di correzione che preservano la dignità dell'interlocutore e il flusso del discorso, per cui è bene che l'insegnante ne tenga conto e faccia in modo di utilizzarle anche nell'interazione in classe.





- 1) quando il parlante non nativo sbaglia o ha problemi nel formulare un'espressione, il parlante nativo aspetta prima di intervenire in modo da consentire un'eventuale autocorrezione
- 2) trascura la maggior parte degli errori che sente e ne seleziona solo alcuni: per es. quelli che pregiudicano la comprensione e quelli di appropriatezza alla situazione o alla propria cultura ma seleziona anche questi se sono numerosi e ravvicinati





- 3) quando corregge, commenta o puntualizza è attento a non urtare la sensibilità dell'altro, cercando di minimizzare e “addolcire” il suo intervento in vari modi: – facendo passare il commento-correzione come continuazione del discorso (per es. parlante non nativo: “Sono qui con la mia moglie” parlante nativo: “Davvero?, Sei qui con tua moglie?”) o come segnale di ascolto e conferma (per es. parlante non nativo: “Ho avuto una problema difficile” parlante nativo: “Sì, certo, un problema difficile”)





- – cercando di rimanere in secondo piano con correzioni brevi e tono di voce più basso





- – cercando di rimanere in secondo piano con correzioni brevi e tono di voce più basso
- 4) tende a non interrompere il flusso del discorso (in generale, anzi, tutte le attività di riparazione servono a mantenerlo o a ristabilirlo, oppure a prevenire i problemi di comunicazione) .



# Metodi di correzione nello scritto

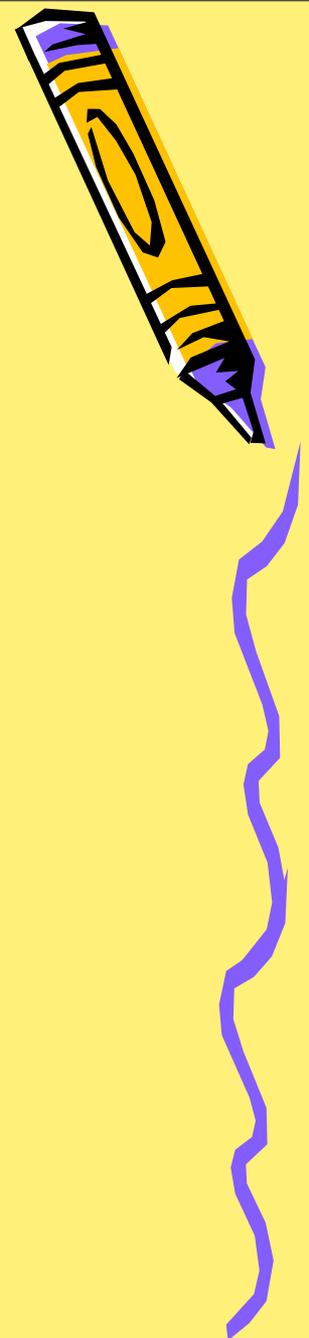


## Metodi di correzione nello scritto

- Nella produzione scritta gli errori sono più facilmente individuabili e la pratica correttiva è in genere la più familiare per l'insegnante. Quando egli decide di intervenire direttamente su uno scritto e correggere, può scegliere diversi metodi, a seconda che voglia dare più o meno informazioni a chi ha commesso gli errori (e a seconda del tempo e dell'impegno che può offrire).



# Correzione comunicativa e rilevativa





## Correzione comunicativa e rilevativa

- La correzione comunicativa può essere la soluzione migliore per testi di principianti che non vogliamo riempire di interventi: consiste nel segnalare solo gli errori che compromettono l'efficacia del messaggio, aggiungendo commenti del tipo cosa vuoi dire? non ho capito.





- La correzione rilevativa, invece, è un sistema di marcatura che ha l'unica funzione di individuare l'errore, senza dare altre indicazioni: gli errori possono essere semplicemente sottolineati se localizzati in una parola o una locuzione, oppure contrassegnati da una linea verticale in corrispondenza di porzioni di testo scorretto più estese.

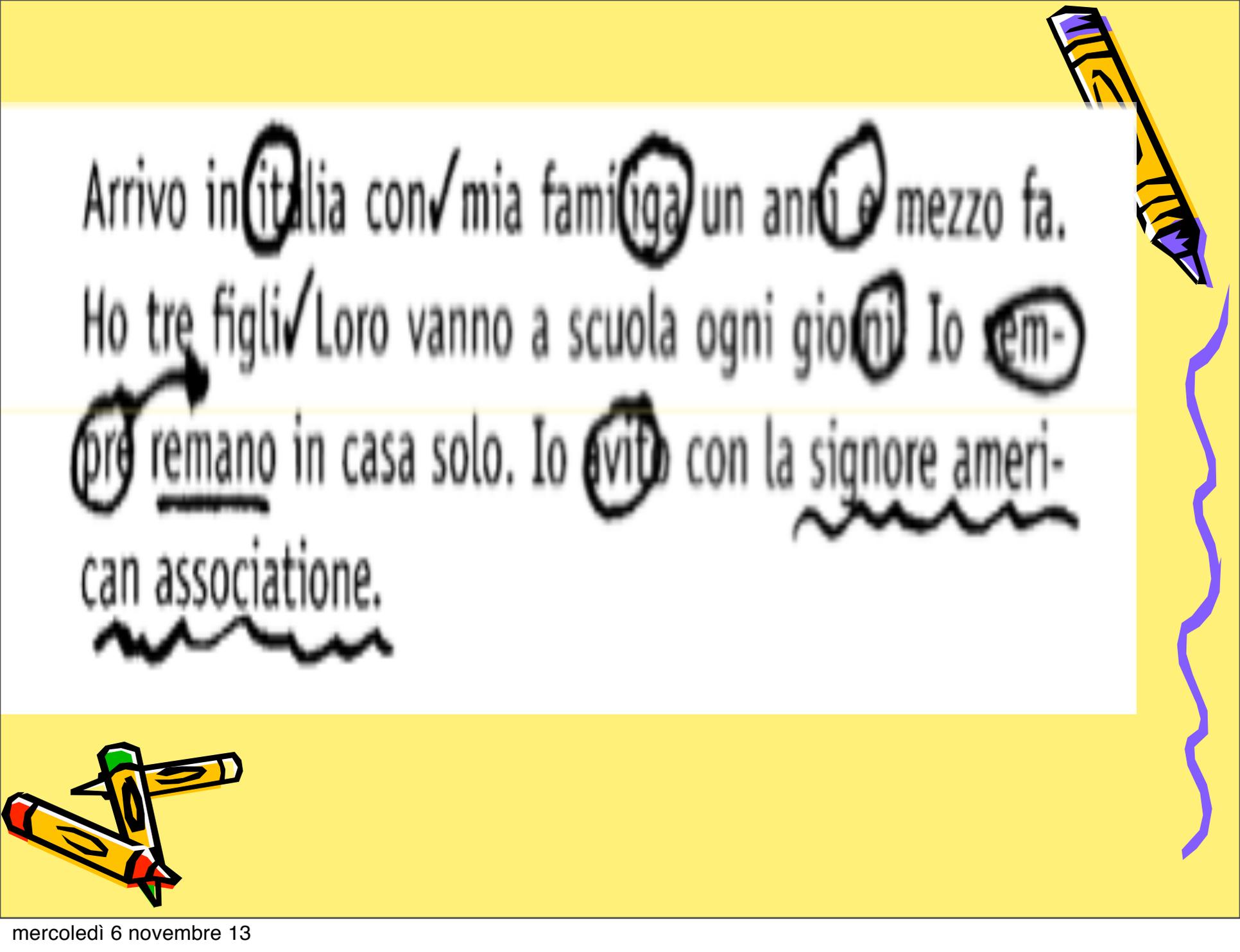




- Si possono usare anche segni convenzionali che danno qualche informazione in più sul tipo di errore, in base per lo più a criteri di superficie (per es. ordine sbagliato delle parole, aggiunta di un elemento non necessario, mancanza di un elemento necessario, ecc.).







Arrivo in Italia con ✓ mia familiga un anno e mezzo fa.  
Ho tre figli ✓ Loro vanno a scuola ogni gioni Io em-  
pre remano in casa solo. Io avito con la signore ameri-  
can association.







elemento da spostare



errore di scelta



errore di scelta localizzato in un punto preciso



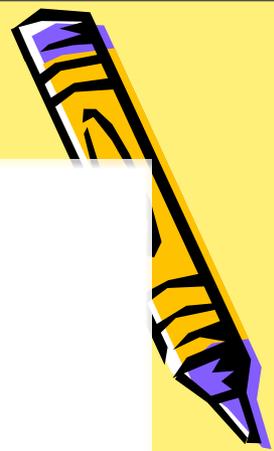
elemento mancante



espressione da togliere



espressione o frase con più errori di diverso tipo





- Vantaggi



- Vantaggi
- È il sistema più semplice di correzione perché dopo aver rilevato l'errore, non è necessario dare indicazioni ulteriori che richiedono tempo e impegno.





- Vantaggi
- È il sistema più semplice di correzione perché dopo aver rilevato l'errore, non è necessario dare indicazioni ulteriori che richiedono tempo e impegno.
- Svantaggi Lo studente in molti punti avrà difficoltà a capire che tipo di errore ha commesso e non saprà come intervenire e rimediare.





- Quando usarla? Con errori che ci aspettiamo siano riconosciuti dallo studente: ad esempio quelli che riguardano regole già affrontate e che in altre occasioni (anche all'interno dello stesso testo) lo studente dà prova di conoscere, cioè errori post-sistematici (se vuole approfondire la differenza tra errori pre-sistematici, sistematici e post-sistematici)

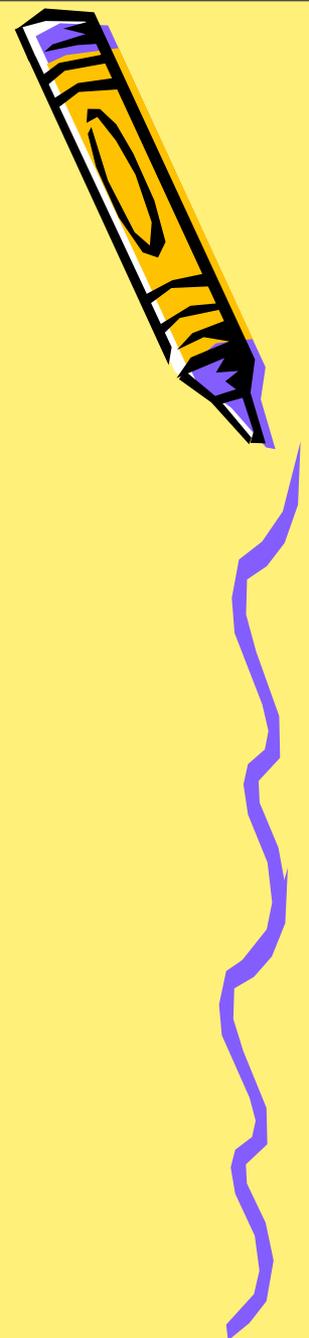




- **errori pre-sistematici o occasionali.**  
Sono quelli che vengono commessi prima che lo studente sia consapevole dell'esistenza di regole che governano quel determinato aspetto linguistico. In questa fase le forme corrette sembrano prodotte per caso: per esempio, lo studente sembra aggiungere a caso le desinenze dei tempi ai verbi, oppure le marche morfologiche della persona verbale



# Correzione risolutiva

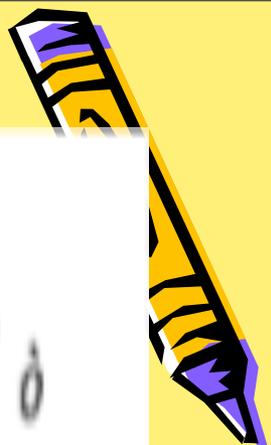


# Correzione risolutiva

- Con questo tipo di correzione l'insegnante rileva gli errori e poi dà una riscrittura corretta delle parole, frasi o periodi che li contengono. Per rendere più chiaro l'intervento, è consigliabile adottare il metodo usato in genere dai correttori di bozze: non si scrive direttamente sul testo, ma si contrassegnano le parole o le lettere con scorrezione.







La cucina marocchina non è rinomata in tutto il mondo, per questo posso dire che la nostra cucina è abbastanza ricca, i piatti si fanno a base di carne, a tavola si mangia un piatto unico e a mano non si usano coltelli e forchette.

bb

sono

da

con le mani,

usano

coltelli e forchette.





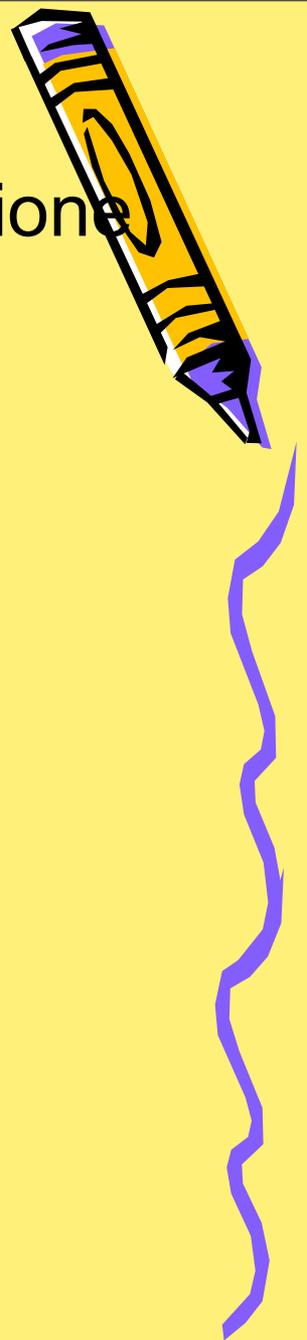
- **Vantaggi**



- **Vantaggi**
- Lo studente può osservare una versione corretta di ciò che ha sbagliato.



- **Vantaggi**
- Lo studente può osservare una versione corretta di ciò che ha sbagliato.
- **Svantaggi**





- **Vantaggi**
- Lo studente può osservare una versione corretta di ciò che ha sbagliato.
- **Svantaggi**
- a) Lo studente ha un ruolo passivo, perché la soluzione fornita dall'insegnante non richiede altri interventi





- **Vantaggi**
- Lo studente può osservare una versione corretta di ciò che ha sbagliato.
- **Svantaggi**
- a) Lo studente ha un ruolo passivo, perché la soluzione fornita dall'insegnante non richiede altri interventi
- b) Nel caso di errori semplici, come quelli di ortografia o di concordanza, non ci sono problemi perché la correzione è pressoché univoca; nel caso invece di errori di lessico, oppure sintattici e di organizzazione del



# Correzione classificatoria





# Correzione classificatoria

- Consiste nel dare informazioni sul tipo di errore, a margine del testo, usando un'etichetta o un simbolo. È il metodo di correzione più impegnativo, perché richiede un discreto lavoro di preparazione da parte dell'insegnante, che deve prima di tutto decidere su quale classificazione di errori basarsi e costruire una lista di etichette e abbreviazioni, poi essere coerente nell'uso delle etichette prescelte.







Quest'anno era molto interessante e  
 ha servito alla nostra conoscenza  
 della lingua italiana. Qualche volta i  
 testi erano troppo difficili non in  
 senso dell'italiano, ma in senso di  
 capire ungherese. Ma né questo era  
 il problema più grande.

W AUS

W TE

O DRT

O ACCO

✓ ART

✓ ART

W NEG

W

✓ PREP





- **Vantaggi**





- **Vantaggi**
- La correzione dell'insegnante non risolve i punti critici, ma è la chiave su cui lo studente deve lavorare per arrivare alla soluzione, operazione che lo rende consapevole dell'apprendimento perché richiede un ruolo attivo





- **Vantaggi**
- La correzione dell'insegnante non risolve i punti critici, ma è la chiave su cui lo studente deve lavorare per arrivare alla soluzione, operazione che lo rende consapevole dell'apprendimento perché richiede un ruolo attivo
- **Svantaggi**



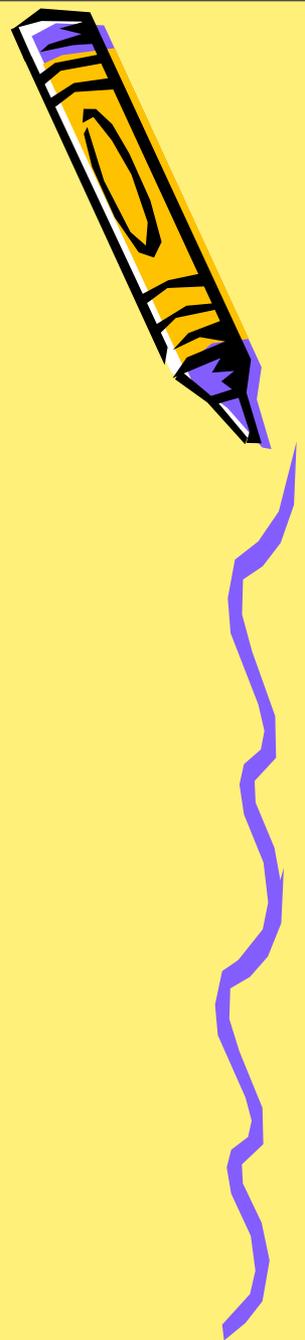


- **Vantaggi**
- La correzione dell'insegnante non risolve i punti critici, ma è la chiave su cui lo studente deve lavorare per arrivare alla soluzione, operazione che lo rende consapevole dell'apprendimento perché richiede un ruolo attivo
- **Svantaggi**
- a) ci sono errori difficili da classificare ed etichettare b) richiede tempo e impegno da parte dell'insegnante, soprattutto in una fase iniziale (con la pratica però il lavoro diventa





- Quando usarla?

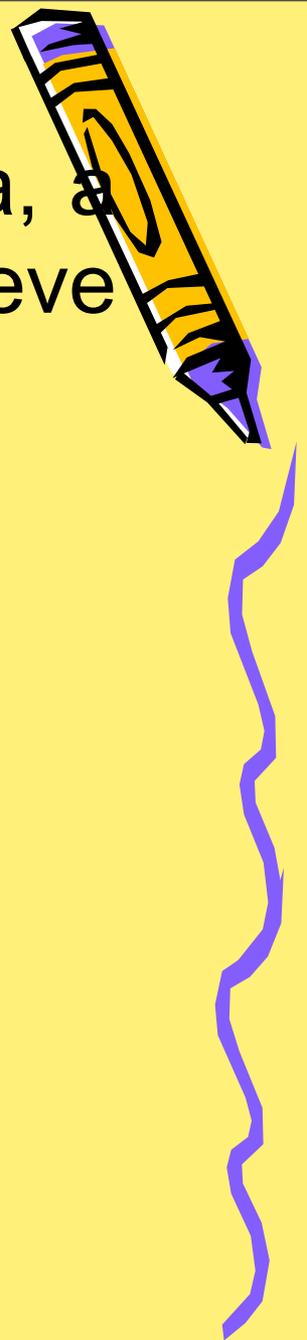


- **Quando usarla?**
- Con gli errori che lo studente commette in maniera sistematica, che è in grado di riconoscere e provare a correggere e sui quali vogliamo spingerlo a riflettere mettendo alla prova le sue conoscenze.





- c) Per riscrivere ogni forma scorretta, a volte interi periodi, l'insegnante deve impiegare molto tempo.

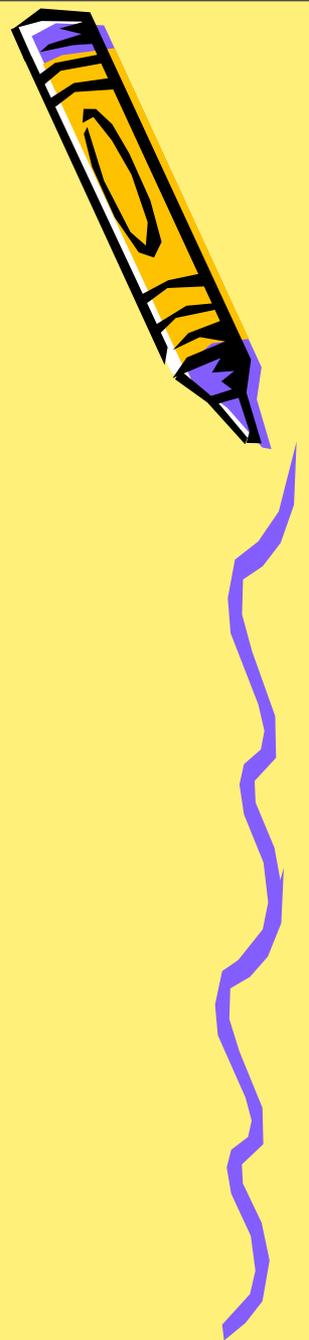


- c) Per riscrivere ogni forma scorretta, a volte interi periodi, l'insegnante deve impiegare molto tempo.
- **Quando usarla?**



- c) Per riscrivere ogni forma scorretta, a volte interi periodi, l'insegnante deve impiegare molto tempo.
- **Quando usarla?**
- Con errori che l'insegnante non vuole ignorare e lo studente non è in grado di correggere da solo





- **errori sistematici o cristallizzati.**



- **errori sistematici o cristallizzati.**
- È la fase della scoperta della regola, e gli errori vengono prodotti nel momento in cui l'apprendente tenta di saggiare come funziona il sistema, facendo varie congetture e ipotesi





- **errori sistematici o cristallizzati.**
- È la fase della scoperta della regola, e gli errori vengono prodotti nel momento in cui l'apprendente tenta di saggiare come funziona il sistema, facendo varie congetture e ipotesi
- **errori post-sistematici o superflui.** Compaiono quando lo studente ha scoperto il sistema corretto, ma si dimostra incoerente nell'applicazione delle regole. È la fase più interessante dell'apprendimento, detta “fase della pratica”.





Tipo di errore	Lo studente è in grado di spiegare l'errore?	Lo studente è in grado di correggere l'errore?	Come deve intervenire l'insegnante?
1. Pre-sistematico	no	no	non corregge, spiega la regola
2. Sistematico	sì	no	corregge, spiega le false ipotesi che hanno generato l'errore, ritorna sulle regole non osservate
3. Post-sistematico	sì	sì	rileva l'errore, invita lo studente ad auto-correggersi, propone esercitazioni





Tipo di errore	Lo studente è in grado di spiegare l'errore?	Lo studente è in grado di correggere l'errore?	Come deve intervenire l'insegnante?
1. Pre-sistematico	no	no	non corregge, spiega la regola
2. Sistematico	sì	no	corregge, spiega le false ipotesi che hanno generato l'errore, ritorna sulle regole non osservate
3. Post-sistematico	sì	sì	rileva l'errore, invita lo studente ad auto-correggersi, propone esercitazioni



# Correzione mista

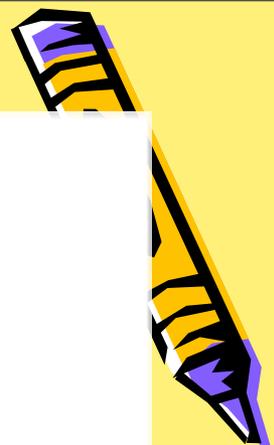


# Correzione mista

- Di solito si pensa che correggere sia un lavoro da insegnanti...o perlomeno lo pensano gli studenti. **Coinvolgere** in questa operazione proprio **gli studenti (sia stranieri che italiani)** è invece una pratica da consigliare, perché rappresenta un ottimo sistema per **renderli attivi e consapevoli del loro apprendimento**, oltre ad aiutarli a **raggiungere un'autonoma capacità di autovalutazione**.







Nel mio paese ✓ origine i negozi sono sempre ✓ PREP  
 aper<sup>o</sup> Aprono dalle sette di mattino e U PREP  
 chiudono quando vogliono loro.

✓ prima La ✓ differenza fra il mercato in Italia <sup>o</sup> è il <sup>o</sup> ORT  
 mercato marocchino ✓ solo per i macellai ✓ VE

<sup>o</sup> ORT perché in <sup>o</sup> Marocco non vendono le carni di U NUM  
 maiale invece qua in Italia c'è nel tutto i U in tutti  
 mercati. La seconda differenza ✓ che nel ✓ VE

U PRE mercato dal mio paese non vendono la birra e il ,

H × <sup>o</sup> ACCO vino e H <sup>o</sup> cose come wiski che dicono fa U ORT

U PREP <sup>o</sup> ORT male per gli anziani <sup>o</sup> è anche per <sup>o</sup> giovani che U PRFP <sup>o</sup> ACCO  
 hanno meno di 16 anni, per il resto c'è tutto.





Riassumendo le varie osservazioni fatte per i diversi metodi di correzione, ricaviamo i seguenti **principi guida**:

- 1) un errore che non si vuol lasciar passare, anche se riguarda argomenti non ancora affrontati, verrà affiancato da una riscrittura corretta;
- 2) un errore facilmente riconoscibile, perché riguarda aspetti della lingua sicuramente conosciuti dallo studente, andrà semplicemente segnalato;
- 3) un errore che lo studente può riconoscere, ma per cui una marcatura semplice è poco informativa, richiede etichette più o meno dettagliate che aiutino a far capire il tipo di errore e quindi a correggerlo.





- Per accrescere nello studente la **consapevolezza di come procede l'acquisizione della lingua e delle difficoltà che incontra**, oltre a individuare e correggere gli errori, è opportuno indurlo di tanto in tanto a riflettere e a dire esplicitamente quello che pensa:
  - - sulle cause degli errori che commette
  - - sulle difficoltà che a suo parere l'italiano pone anche confrontato con la lingua madre





- - sugli scopi personali dello studio
- - sui problemi di apprendimento che ha maggiori difficoltà a risolvere
- - sugli aspetti della lingua che ritiene importante conoscere e padroneggiare (la grammatica, il lessico, la pronuncia, leggere, scrivere, ascoltare, parlare, la cultura, ecc.).







- per sfruttare appieno le indicazioni che l'errore fornisce, bisogna utilizzarlo come punto di partenza per **costruire attività che servano a rinforzare le strutture e le conoscenze ancora instabili**. Naturalmente, cos<sup>🍏</sup> come, in fase di correzione, abbiamo raccomandato di non intervenire in modo sistematico su tutti gli errori ma stabilire priorit<sup>🍏</sup> di correzione, anche nella preparazione degli esercizi riparatori consigliamo di **selezionare gli errori più significativi**, senza voler risolvere ogni aspetto problematico.





- La procedura da seguire potrebbe essere: a) **analizzare un corpus** sufficientemente ampio di testi prodotti dallo studente per far **emergere errori sistematici e ricorrenti**, dovuti sia al contatto con la lingua madre sia al percorso di apprendimento (per es. la distinzione tra la vocale /e/ e la /i/; l'accordo di genere e di numero; l'uso dell'articolo; l'alternanza passato prossimo /imperfetto; l'uso del congiuntivo, ecc.)





- b) **focalizzare un punto debole specifico** che rappresenti per lo studente un aspetto critico dell'italiano e sia compatibile con lo stadio di interlingua che sta attraversando
- c) **richiamare l'attenzione** dello studente **sull'errore** guidandolo, con correzioni, commenti e spiegazioni, a **scoprire la regola** di funzionamento della lingua

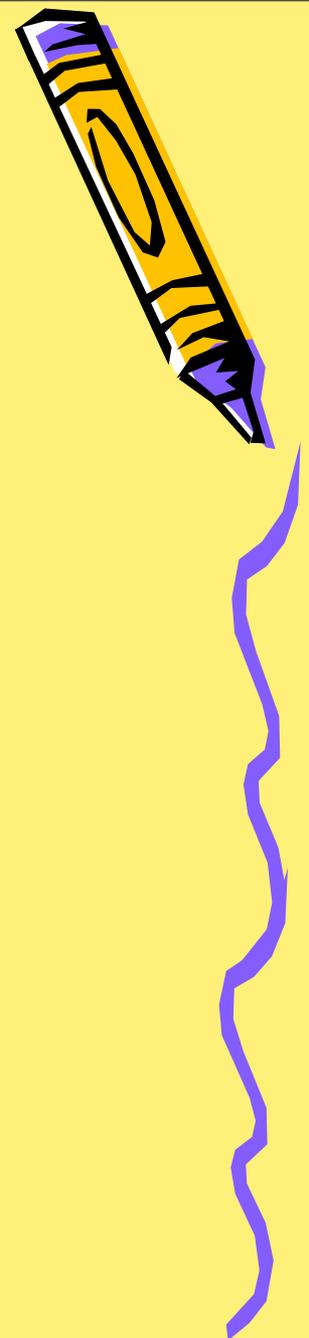


- 
- b) **focalizzare un punto debole specifico** che rappresenti per lo studente un aspetto critico dell'italiano e sia compatibile con lo stadio di interlingua che sta attraversando
  - c) **richiamare l'attenzione** dello studente **sull'errore** guidandolo, con correzioni, commenti e spiegazioni, a **scoprire la regola** di funzionamento della lingua
  - d) **preparare attività di rinforzo e consolidamento** della regola individuata.





- PRODUZIONE ORALE





- **PRODUZIONE ORALE**
- 1. *Attività che hanno in prevalenza l'obiettivo di fissare strutture a vari livelli (fonologico, morfosintattico, pragmatico)*





- **PRODUZIONE ORALE**
- *1. Attività che hanno in prevalenza l'obiettivo di fissare strutture a vari livelli (fonologico, morfosintattico, pragmatico)*
- ***Pattern drill orali***





- **PRODUZIONE ORALE**
- *1. Attività che hanno in prevalenza l'obiettivo di fissare strutture a vari livelli (fonologico, morfosintattico, pragmatico)*
- **Pattern drill orali**
- **Esecuzione di canzoni e filastrocche**





- **PRODUZIONE ORALE**
- *1. Attività che hanno in prevalenza l'obiettivo di fissare strutture a vari livelli (fonologico, morfosintattico, pragmatico)*
- **Pattern drill orali**
- **Esecuzione di canzoni e filastrocche**
- **Drammatizzazione**





- **PRODUZIONE ORALE**
- 1. *Attività che hanno in prevalenza l'obiettivo di fissare strutture a vari livelli (fonologico, morfosintattico, pragmatico)*
- ***Pattern drill* orali**
- **Esecuzione di canzoni e filastrocche**
- **Drammatizzazione**
- ***Role taking***





- Correzione





- **Correzione**
- Sono le tipiche attività in cui la probabilità di fare errori è minima. Comunque, se lo scopo è quello di fissare strutture mediante la ripetizione è bene che gli errori quando si verificano siano corretti.





- 2. *Attività che hanno in prevalenza l'obiettivo di aumentare la competenza comunicativa nella sua globalità o nei singoli aspetti, e la scorrevolezza del parlato*



- 2. *Attività che hanno in prevalenza l'obiettivo di aumentare la competenza comunicativa nella sua globalità o nei singoli aspetti, e la scorrevolezza del parlato*
- **Monologhi**





- 2. *Attività che hanno in prevalenza l'obiettivo di aumentare la competenza comunicativa nella sua globalità o nei singoli aspetti, e la scorrevolezza del parlato*
- **Monologhi**
- **Role-making**



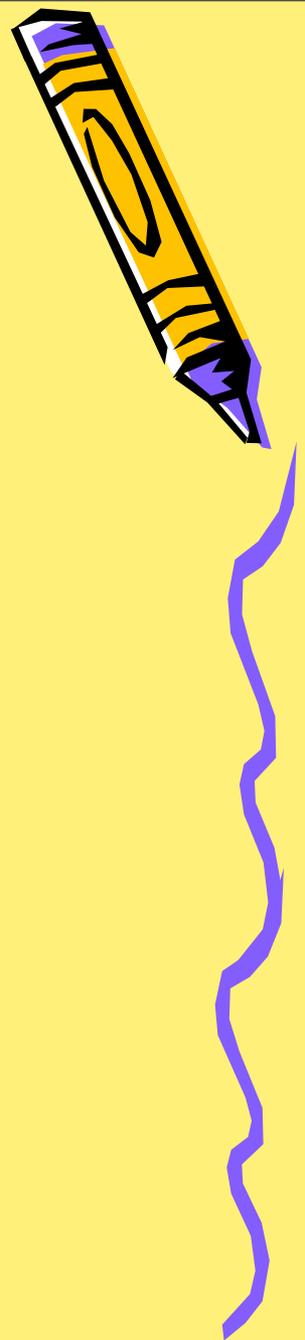


- 2. *Attività che hanno in prevalenza l'obiettivo di aumentare la competenza comunicativa nella sua globalità o nei singoli aspetti, e la scorrevolezza del parlato*
- **Monologhi**
- **Role-making**
- **Role-play**





- Correzione



- **Correzione**
- Se gli allievi producono errori ma si fanno capire non vanno interrotti. Anche nel caso in cui la comprensione viene pregiudicata il suo intervento servirà a far proseguire il discorso.





- **Correzione**
- Se gli allievi producono errori ma si fanno capire non vanno interrotti. Anche nel caso in cui la comprensione viene pregiudicata il suo intervento servirà a far proseguire il discorso.
- E' buona norma informare gli studenti che non ci si aspetta che la loro produzione sia grammaticalmente ineccepibile





- **Correzione**
- Se gli allievi producono errori ma si fanno capire non vanno interrotti. Anche nel caso in cui la comprensione viene pregiudicata il suo intervento servirà a far proseguire il discorso.
- E' buona norma informare gli studenti che non ci si aspetta che la loro produzione sia grammaticalmente ineccepibile
- L'insegnante prende nota degli errori che riguardano gli argomenti grammaticali già trattati.





- PRODUZIONE SCRITTA



- **PRODUZIONE SCRITTA**
- **3.** *Attività che hanno in prevalenza lo scopo di far riflettere sull'ortografia.*





- **PRODUZIONE SCRITTA**
- **3.** *Attività che hanno in prevalenza lo scopo di far riflettere sull'ortografia.*
- **Ad esempio il dettato, la ricopiatura, la trascrizione di dialoghi.**





- **PRODUZIONE SCRITTA**
- **3.** *Attività che hanno in prevalenza lo scopo di far riflettere sull'ortografia.*
- Ad esempio **il dettato, la ricopiatura, la trascrizione di dialoghi.**
- **Correzione:**





- **PRODUZIONE SCRITTA**
- **3.** *Attività che hanno in prevalenza lo scopo di far riflettere sull'ortografia.*
- Ad esempio **il dettato, la ricopiatura, la trascrizione di dialoghi.**
- **Correzione:**
- gli errori vanno corretti, l'attività si presta ad una correzione collettiva o all'autocorrezione.





- 4. *Attività che hanno in prevalenza lo scopo di verificare la comprensione di un testo.*



- 4. *Attività che hanno in prevalenza lo scopo di verificare la comprensione di un testo.*
- Ad esempio **le risposte aperte** a domande che riguardano un testo ascoltato o letto



- 4. *Attività che hanno in prevalenza lo scopo di verificare la comprensione di un testo.*
- Ad esempio **le risposte aperte** a domande che riguardano un testo ascoltato o letto
- **Correzione:**





- 4. *Attività che hanno in prevalenza lo scopo di verificare la comprensione di un testo.*
- Ad esempio **le risposte aperte** a domande che riguardano un testo ascoltato o letto
- **Correzione:**
- La cosa più importante è che la risposta dimostri la corretta comprensione. Eventuali errori morfosintattici nella formulazione della risposta possono essere ignorati o fatti notare in modo marginale





- *5. Attività che hanno in prevalenza lo scopo di far riflettere su uno o più aspetti morfosintattici, testuali, pragmatici, ecc.*



- 5. *Attività che hanno in prevalenza lo scopo di far riflettere su uno o più aspetti morfosintattici, testuali, pragmatici, ecc.*
- Ad esempio le **tecniche di manipolazione** in cui si chiede di flettere una parte variabile del discorso;



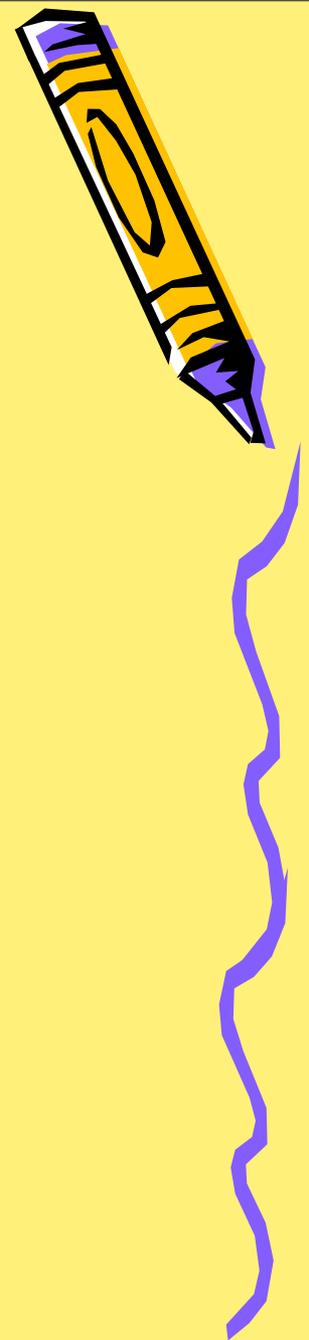


- 5. *Attività che hanno in prevalenza lo scopo di far riflettere su uno o più aspetti morfosintattici, testuali, pragmatici, ecc.*
- Ad esempio le **tecniche di manipolazione** in cui si chiede di flettere una parte variabile del discorso;
- **il cloze**, in cui le parole sono cancellate a intervalli fissi e quindi possono riguardare qualsiasi aspetto del discorso; **il riempimento di spazi** in cui le parole sono eliminate dal testo in modo mirato;





- **il completamento di porzioni di un testo;**



- **il completamento di porzioni di un testo;**
- **le trasformazioni di genere testuale; le trasformazioni di modalità** (passaggio da discorso diretto a indiretto, da frasi affermative a inviti);



- **il completamento di porzioni di un testo;**
- **le trasformazioni di genere testuale; le trasformazioni di modalità** (passaggio da discorso diretto a indiretto, da frasi affermative a inviti);
- **Correzione:**





- **il completamento di porzioni di un testo;**
- **le trasformazioni di genere testuale; le trasformazioni di modalità** (passaggio da discorso diretto a indiretto, da frasi affermative a inviti);
- **Correzione:**
- Funzionano solo se è prevista una correzione degli errori;





- **il completamento di porzioni di un testo;**
- **le trasformazioni di genere testuale; le trasformazioni di modalità** (passaggio da discorso diretto a indiretto, da frasi affermative a inviti);
- **Correzione:**
- Funzionano solo se è prevista una correzione degli errori;
- piuttosto che fare una correzione rigidamente normativa è preferibile stimolare gli studenti a discutere collettivamente le soluzioni proposte, commentandone la correttezza, l'adeguatezza.





- **il completamento di porzioni di un testo;**
- **le trasformazioni di genere testuale; le trasformazioni di modalità** (passaggio da discorso diretto a indiretto, da frasi affermative a inviti);
- **Correzione:**
- Funzionano solo se è prevista una correzione degli errori;
- piuttosto che fare una correzione rigidamente normativa è preferibile stimolare gli studenti a discutere collettivamente le soluzioni proposte, commentandone la correttezza, l'adeguatezza.
- L'attività diventa così un'attività comunicativa vera e propria





- 6. *Attività che esercitano in prevalenza capacità cognitive e linguistiche: riconoscere i nuclei informativi, gerarchizzare le informazioni, riformulare, astrarre, sviluppare i mezzi linguistici che garantiscono la coesione testuale.*
- **Il riassunto** (comprensione dei nuclei informativi e la gerarchizzazione delle informazioni)
- **La contrazione di un testo**, eliminazione di parole o frasi superflue
- **La parafrasi**, comprendere il testo, ampliare il lessico





- La **stesura di appunti**, esercitare la capacità di ascoltare per selezionare i dettagli, esercitare la capacità di individuare i nuclei informativi.
- **Correzione:**
- Sono attività impegnative che chiamano in causa più abilità; negli esercizi di contrazione del testo gli esercizi dovrebbero essere solo di tipo concettuale;
- Per il riassunto preparare una griglia di valutazione che gli studenti riceveranno al momento della consegna.





- Errori di tipo morfosintattico, testuale (mancanza di coesione o coerenza) di tipo cognitivo (fraintendimento del testo o gerarchizzazione sbagliata delle informazioni);
- nella stesura di appunti ciò che conta è che le informazioni riportate possano essere recuperate da chi ha scritto gli appunti anche un pò di tempo dopo





- 7. *Attività ce hanno in prevalenza lo scopo di esercitare la competenza testuale e pragmatica, che possono essere di utilità pratica.*
- Ad esempio le **le produzioni scritte a scopo comunicativo** come biglietti di auguri, domande di lavoro, stesure di lettere e tutti i testi in cui si rivolge a qualcuno con uno scopo.





- **Correzione:**
- Gli errori morfosintattici non vanno tralasciati, ma l'attenzione dell'insegnante deve essere rivolta soprattutto all'adeguatezza comunicativa.
- Se alcune funzioni comunicative (chiedere un favore) sono collegate a determinate strutture e forme linguistiche (condizionale, congiuntivi, formule di cortesia) nella correzione si terrà conto anche di queste.



- Ad un livello avanzato, quando la scrittura funzionale coincide con la scrittura professionale, la correttezza e il rispetto dei requisiti del genere testuale diventano primari.
- Le modalità di correzione più appropriate sono quella individuale o quella incrociata, fra studenti che si scambiano i testi.



- 8. *Attività che hanno in prevalenza lo scopo di sperimentare tipologie testuali.*
- Ad esempio **le composizioni scritte libere di vario genere**, come testi espressivi, descrizioni, racconti, argomentazioni.



- **Correzione:**
- Bisogna graduare l'intervento secondo il livello di competenza degli allievi e il percorso didattico seguito. Correzione limitata per la fase iniziale di scrittura libera per non inibire la scrittura.
- Nelle fasi più avanzate la correzione andrà a coprire aspetti di grammatica sempre più fine. Bisogna rispettare i requisiti del genere testuale scelto.
- Correzione individuale e incrociata, ricorrere a griglie di correzione

